Deutschlands
Schulreform

vom Kindergarten bis zur Hochschule,

mit besonderer Beziehung auf

Sachsen,

in der Form einer Kritik zweier Artikel des neuen sächsischen allgemeinen Schulgesetzentwurfes von 1849

und

mit Rücksicht auf des deutschen Volkes

nationale Einheit, Bildung und Oekonomie

dargestellt

von

Max. Rob. Preßler,
Professor an der K. S. Akademie zu Tharand.

Leipzig,
Verlag von Georg Wigand.
1850.

Vorwort.

„Die öffentliche Erziehung ist die eigentliche Lebensfrage unserer Zeit.“

Es ist lange her, daß Fichte diese Wahrheit seinem Volke gepredigt hat. Hätten die Gewalten der Nation das Gold dieses Lehrsatzes gehörig gemünzt und in Kurs gebracht, sie würden sich und ihr manchen Kummer, manches Ungemach erspart haben. Allein anstatt zu bedenken, daß die Erziehungsfragen die wichtigsten sind von allen, die einen praktischen Staat beschäftigen mögen, waren Regierung und Stände gar häufig den wohlgesinnten Gärtnern vergleichbar, die, in ihrem Sinne das Beste bezweckend, den Baum des Gemeinwohles sorgfältig auf der Außenfläche zu pflegen, jede Wunde zu heilen, jeden Auswuchs zu beschneiden und immer rastlos und immer thätig die Arbeit ohne Ende von neuem zu beginnen sich bemühten, ohne darauf zu achten, daß die Krankheitsursache am Marke zehrt und in der Wurzel wuchert. Die weisesten Gesetze, die wohlthätigsten Einrichtungen des Staates bleiben dürr und öde, wenn nicht ein gebildeter, gesunder Sinn des Volkes sie befruchtet. Bildung, ächte Bildung, intellektuelle, sittlichreligiöse und gesunde lebenspraktische Bildung ist und bleibt das Mittel und der Zweck, der Anfang und das Ende jedes wahren Fortschrittes.

Von der außerordentlichen Bedeutung eines neuen Schulgesetzes sollte billig jeder Deutsche ebenso lebhaft durchdrungen sein als von dem Wunsche, daß vor Feststellung und Einführung eines solchen Gesetzes die Gründe und die Folgen seiner einzelnen Bestimmungen von allen Seiten her und nach allen Seiten hin auf das Sorgfältigste erörtert werden möchten.

Das öffentliche Urtheil aller sachverständigen Patrioten rechtzeitig hervor- und zu einem gemeinsamen Votum zusammenzurufen, erscheint daher als eine ernste Nothwendigkeit. Dieß in Rücksicht auf das engere Vaterland, in Rücksicht auf den sächsischen Lehrerstand zu bewirken, ist der nächste, wenn ich so sagen soll, sächsische Zweck dieser Blätter.

Es sollen dieselben aber auch einen deutschen haben. Die wahre Einheit Deutschlands beruht nicht in der Verwischung seiner inneren Ländergrenzen, wohl aber in der Einheit seiner Verfassungen, in der Gemeinsamkeit seiner Institutionen. Die Kulturverhältnisse seiner verschiedenen

Stämme und *Staaten* und die Bedürfnisse ihrer öffentlichen Erziehungsorganisation haben jedoch Gemeinsames genug, um die Forderung zu rechtfertigen, daß ein neues allgemeines Schulgesetz, wenn es treffend ist für Sachsen, auch treffend sein müsse für Deutschland.

Es liegen der sächsischen Staatsregierung bereits zwei offizielle Entwürfe vor; der eine, auf direktem Wege gar nicht ins Publikum gelangte von 1848, und *ein* zweiter, in *metallographirten* Exemplaren durch die Regierung mehr nur blos in sachverständigen Kreisen verbreiteter, von 1849. Man arbeitet gegenwärtig an einem dritten. Zeuge mehr, von der anscheinenden Schwierigkeit der Aufgabe und dem Auseinandergehen der Ansichten darüber.

Wenn dessenungeachtet der Verfasser die Kritik zweier Artikel des zweiten Projektes *als* Wurzel seines deutsch-sächsischen Gegenentwurfs benutzte, so geschah dieß, einmal: indem er jenes in vielen Kreisen bekannt gewordene und sehr verschiedenartig beurtheilte Projekt nicht sowohl in der Eigenschaft eines Regierungsentwurfes, denn vielmehr als den Ausdruck überhaupt desjenigen Standpunktes anzusehen *hatte*, auf welchem der bei weitem größere Theil der deutschen Schulmänner und Schulgesetzgeber zu stehen scheint; und dann: weil diese beiden *betrachteten* Artikel, namentlich der von den Schulanstalten — obgleich mehr nur das allbekannte Material aller Schulorganisation darstellend — durch ihre mehr wissenschaftliche und pädagogische als administrative Natur zu einer kritischen Abhandlung über die deutschen *Schulreformen gegenüber aller* erschienenen und noch erscheinenden Entwürfe, sich als eine ganz besonders dazu geeignete Basis darboten.

Wenn der Verfasser nicht irrt in der Annahme, daß die Regierungen, die Vertreter und die Lehrer des Volkes jetzt mehr als je gemeinsam fühlen, wie nothwendig und dringend in den *einzelnen* Staaten eine gründlich verbesserte, zugleich aber auch, wie heilsam und wünschenswerth eine übereinstimmende deutsche Unterrichtsorganisation sei: dann wird man zuversichtlich bei der Beurtheilung und Feststellung einer derartigen Reform *auch* allseits von dem Grundsatze ausgehen:

Lieber etwas nicht, als etwas Halbes;
lieber keine, als eine spezifisch sächsische!

Sollte schließlich der kundige Leser wahrnehmen, daß die Aufgabe des Verfassers Kräfte überstieg, so möge sich das Urtheil dann in Rücksicht auf die Triebfeder seiner Arbeit mildern, die keine andere ist, als die reinste innigste Liebe zur Menschheit und zum Vaterlande.

Tharand im Frühjahre 1850.

M. R. P.

Inhalt.

Erster Artikel. Allgemeine Bestimmungen §. 1—14. S. 1—8.

Kritik und Abhandlungen. . . . . S. 8—30.

Begriff der Menschenbildung. Politisches Moment. Niedere, mittlere und höhere humanistische Bildung. S. 8—14. — Bedeutung des Schulenorganismus. Der türkische und der deutsche. S. 14—15. — Rundschau über Deutschland im Allgemeinen und Sachsen im Besonderen. Auffallende Systemlosigkeiten. Die Universität als Berufsschule. Das deutsche Gymnasium. Die sächsischen Urgewerbsakademien. Die polytechnischen und ihre Vorschulen. Die Mängel der Kunst- und Bauakademie und die Bildung unserer technischen Beamten. Die Fehler der preußischen Strenge und der sächsischen Milde. Die Universität als Elementarschule. Scheinbare Widersprüche zwischen den gerügten Mängeln und den anerkannten Leistungen der sächsischen Schulen. S. 15—24. — Reformerscheinungen in Preußen. Militärbildung. Licht- und Schattenseiten in Oestreich. Der Organismus und der Schematismus. Form einer rationellen Oberleitung.

Zweiter Artikel. Die Schulanstalten §. 15—95. S. 32—55.

Kritik und Abhandlungen.

Die allgemeinen und die Fachschulen. Die niederen, mittleren, höheren Lehranstalten. Die Akademien. Die niederen, mittleren und höheren Berufsstände. S. 56—59.

Der Kindergarten. S. 59—60.

Die Gemeindeschule. S. 60—75. Ihre Aufgabe: die niedere, humanistische Bildung. Nothwendigkeit einer unteren und oberen Abtheilung. Die drei Zielpunkte und das System der Volksschulpädagogik. Die materielle und formelle Bildung. Zerlegung der letzteren in die intellektuelle und ethische. Der Unterricht nach seinen fünf Zweigen. Die Stellung der Religion darin. Die erzieherischen Bedeutungen und Gegensätze jener Zweige. Didaktisches Organisationsprinzip. Kritik des Lehrplanes. —

Die Fortbildungsschule. S. 75—77. Vorzüge vor den Sonntagsschulen. Bedeutung und Grundzüge.

Die Realschule. S. 77—88. Zweck und Stellung gegenüber der Gemeindeschule und dem Gymnasium. Unterschied zwischen Realschule und Realgymnasium. Eigentlicher Beruf der Realschule. Fehler des deutschen Realschulwesens. Ausdehnung der Realschule. Unrichtigkeit der vierjährigen. Erscheinungen aus der Geschichte der Gymnasien und Gewerbschulen. Kritik des Planes.

Das Gymnasium. S. 88—177. Karakteristik. Idealismus und Realismus. Falsche pädagogische und staatswirthschafliche Auffassung des letzteren. S. 88—92. —

Das allgemeine Gymnasium oder das Gymnasialsystem ohne Rücksicht auf Berufsbildung. S. 92—129. — Die realen und die idealen Fächer. Prinzip des Systems. Wesen der materiellen Bildung; der intellektuellen; der ethischen. S. 92—96. — Die philologischen Disziplinen; ihre grammatikalische, historische und ästhetische Seite; ihre lexikalische, formelle und syntaktische Epoche; ihre erzieherische Bedeutung. Undeutschheit der deutschen Humanitätsbildung. Die historischen Lehrgegenstände; zerfallen in Weltgeschichte, Religion und Geographie. Erzieherische Eigenthümlichkeiten und Gegensätze. Werth und Behandlungsweise. S. 95—106. — Die mathematischen und Naturwissenschaften in ihrer pädagogischen Bedeutung und gegenüber den exklusiv sogenannten Humanitätsstudien. Eigenthümliche Bildungskräfte. S. 106—118. — Humanistische Fertigkeiten. S. 118. — Die Philosophie als rundende Krone des ganzen Gezweiges. Warum und wie sie auf das Gymnasium gehört. Die praktische Philosophie. Hodegetik fürs Leben. S. 120—126. — Das Verhältniß der sechs Unterrichtskategorien im Lehrplane des allgemeinen Gymnasiums. Das Bild eines Maturus. S. 126—129.

Das Berufsgymnasium. S. 129—152. Warum das allgemeine Gymnasium nur ein Ideal ist, welches das praktische Leben zu modifiziren begehrt. Das Bildungs- und Erwerbsleben des Volkes und seine auseinandergehenden Ansprüche. Vereinigung aller dieser divergirenden Richtungen in zwei; die ideale und die reale. — Das Realgymnasium. Karakteristik. Gangbare irrthümliche Auffassungen. Die einschlagenden Bestimmungen des Entwurfs. S. 129—136. — Das Idealgymnasium. Das gegenwärtige und die Bedürfnisse der Fakultätsstudien. Das altklassische Gymnasium ist nicht altklassisch; im Geiste der Alten ist weit mehr das realistische. Die Philologie und der Zeitgeist auf der Versammlung der deutschen Schulmänner zu Dresden. S. 136—152.

Das Normalgymnasium, als eine Vereinigung aller Interessen und Bildungsbedürfnisse und als normaler Ausdruck der wahren Gymnasialidee in pädagogischer und staatswirthschaftlicher Hinsicht. S. 152—177. Untergymnasium. Kleine Maturität. Reales und ideales Obergymnasium. Einrichtungsplan. S. 152—163. — Vertheidigung gegen die scheinbaren Einwürfe der Theorie und Erfahrung. Die vornehmsten Vortheile für den Staat und das Volk. S. 163—177.

Die Fachschulen (Ueberhaupt). S. 178—208. Die humanistische Hochschule als Universitätsglied. Jede höhere Fachschule ist akademisch zu organisiren und als Zweig der allgemeinen Landesuniversität zu betrachten. Die Ein- und Vorwürfe gegen akademische Einrichtung der realistischen Hochschulen. Die pädagogischen Mängel des Fachschulwesens, namentlich des höheren. Die Universität. Die Disziplin. Tharander Einrichtung. Die Sokratische oder Urakademie. Die Lehrmethoden. Ueberwucht der Theorie. Die Kluft zwischen dem Katheder und den Studirenden. Das Lehrsystem und seine philosophische Begründung. Der synthetische Studiengang. — Hauptsächlichste Reformpunkte für die höheren Fachschulen. Bedeutung und Stellung der Grund-, Fach- und Hülfswissenschaften. Die allgemeinen und die

speziellen Grundwissenschaften. Die ersteren gehören nicht, die letzteren aber wesentlich auf die Berufsschule. — Besondere Wichtigkeit der höheren oder akademischen Fachschulen.

Die Fachschulen für die Urgewerbe, zunächst für den Bergbau. S. 208—213. Nothwendigkeit einer höheren und mehrer niederen Bergschulen. Die Akademie. Isolirung derselben. Staatswirthschaftliche Natur des dadurch entstehenden Aufwandes. Bedeutung der Frequenz von Ausländern. Die Freiberger Akademie als deutsche Zentralschule.

Waldbau. S. 213—232. — Forstliche Schulzustände. Bedeutung einer vollständig organisirten forstlichen Hochschule für den deutschen Staat überhaupt, für Sachsen insbesondere. Analytische Begründung des akademischen Lehrsystems als Beispiel der pädagogischen Organisation jeder höheren Fachschule (die Lehrgegenstände, die Lehrhülfsmittel, die Lehrer). Zentralisiren oder Isoliren.

Landbau. S. 232—257. — Staatswirthschaftliche Bedeutung seiner Pflege. Die Schule das beste Mittel dazu. Die drei Schichten des landwirthschaftlichen Publikums. Die Schulen für die niedere. Verschiedene Auffassungen und Einrichtungen der Ackerbauschulen in Deutschland. Irrthümliche Reformbestrebungen bezugs der Volksschulen. Die münchener Versammlung der deutschen Landwirthe. Das sächsische Projekt vom Jahre 1849. S. 232—239. — Die Mittelschulen. Warum sie kein allgemeines Bedürfniß und selten zu gedeihlicher Entwickelung gelangt sind. Die baierschen Kreis-, Landwirthschafts- und Gewerbschulen. Karakteristisch-didaktische Verordnung. Die Landwirthschaftsschule zu Wiesbaden. Die Gewerbschulkombination; insonderheit die Chemnitzer. S. 239—243 — Die Hochschule. Bedeutung und Stellung. Zergliederung ihrer Aufgabe. Bedingungen einer lebenskräftigen Verfassung. Die isolirte Stellung; die Universitäts- und die polytechnische Zentralisation; die forst- und landwirthschaftliche Kombination. S. 243—257.

Die Kunstgewerbe. S. 258—274. Der deutsche Idealismus und die Technik. Goethe's, Humboldts Ansichten. Die deutschen Verhältnisse gegenüber der leichten Existenz anderer europäischer Nationen. Die Pesther, die Wiener und andere polytechnische Schulen. — Franke und Schubert: „Die polytechnische Schule als Grundlage aller technischen Fachschulen". — Einrichtung einer wirklich höheren polytechnischen Zentralschule. Die polytechnische Akademie — eine Universität der Kunstgewerbe. S. 258—271. — Die mittleren Gewerbsschulen. Ihre Entfaltung als polytechnische Mittelschulen. Bedingungen ihrer Existenz und ihrer Zahl. S. 271—273. — Die niederen Gewerbsschulen. S. 273.

Der Handel. S. 274—275. Eine Akademie kein Bedürfniß. Die Mittelschulen. Ihre polytechnische Kombination. Die niederen Handelsschulen.

Die Landesvertheidigung. S. 275—278. Humanistische Vorbildung. Preußisches System. Thiersch's Militärfakultät. Die Militärakademien und ihre Grundlinien.

Die bildende Kunst. S. 278.

Die Lehrkunst. S. 279—285. — Hohe Bedeutung der pädagogischen Fachschulen. Die Seminare für die Volksschullehrer. Irrthümer ihrer Verfassung. Falsche Verbesserungsprojekte. Das Seminar als mittlere Fachschule. — Die Ausbildung zum höheren Lehramte. Das höhere Seminar.

Die Universität. S. 285—294. Ihr Verhältniß zu den anderen höheren Schulen und zum Staate. Ihr doppelter Beruf. Die Universität als Zentralakademie für die idealen Fächer. Nothwendige Reformen in dieser Beziehung.

Oberaufsicht. S. 294.

Schluß. Reformsätze. S. 296—300.

Artikel I.

Allgemeine Bestimmungen.

§. 1.

Durch die öffentliche Schule wird dem Kinde jedes Sachsen ohne Ausnahme, wofern die Familie dafür nicht hinreichend sorgt oder sorgen kann

1) die allgemeine Menschen- und Bürgerbildung gewährleistet;
2) ausreichende Gelegenheit zu der seiner Befähigung und Neigung entsprechenden Berufsbildung, insoweit diese nicht in rein praktischer Anleitung zu einem materiellen Berufe besteht, geboten.

§. 2.

Zu ihr gehören somit alle öffentlichen Anstalten und Einrichtungen, welche sowohl für die allgemeine Menschen- und Bürger-, als für jede besondere Berufsbildung erforderlich sind — allgemeine und besondere Schulanstalten.

§. 3.

Die allgemeine Menschen- und Bürgerbildung, welche für jedes Kind ohne Unterschied des Standes, Vermögens und künftigen Berufs gleich unentbehrlich ist, umfaßt einerseits

die körperliche Bildung durch geeignete gymnastische Uebungen, andrerseits die Geistesbildung durch Einprägung der Grundkenntnisse in der Religion, der Muttersprache, der Zahlen- und Formenlehre, der Natur- und Vaterlandskunde.

Die Mittel, diesen Zweck zu erreichen, sind theils Unterricht, theils Erziehung. Ersterer bezweckt die möglichst freie Entwicklung des Geistes, letztere ist vorwaltend religiössittlich und die eigentliche Trägerin der Schule.

§. 4.

Für Gebrechliche und geistig oder körperlich Verwahrloste soll in jener doppelten Beziehung durch besondere Anstalten gesorgt werden. (§. 1.)

§. 5.

Die öffentlichen Schulanstalten bilden einen einigen, von dem Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts zusammenhängend gegliederten Organismus.

Sie behalten daher in ihren verschiedenartigen Zweigen bei aller Mannigfaltigkeit der Altersstufen, Bildungsmittel, Unterrichtsgegenstände, Berufsrichtungen und sonstigen Verhältnisse stets die gemeinsame Aufgabe im Auge, alle ihre Zöglinge zu körperlich tüchtigen, religiös-sittlichen, charakterfesten Menschen einerseits, zu nützlichen Staatsbürgern andererseits zu erziehen.

§. 6.

Die Regierung hat durch nöthigenfalls bis zu Zwangsmaaßregeln gegen Eltern oder deren Stellvertreter gesteigerte Anordnungen dafür zu sorgen, daß jedem sächsischen Kinde wenigstens die allgemeine Menschen- und Bürgerbildung zu Theil werde.

§. 7.

Alle Schulen stehen unter der Oberleitung und Oberaufsicht des Ministeriums des Cultus und öffentlichen Unterrichts, mit Ausnahme derjenigen Fachschulen, welche unter das Ministerium des Innern und des Kriegs (§. 85.) gestellt sind.

§. 8.

Alle Patronat- und Collaturrechte über öffentliche Schulanstalten werden aufgegeben.

Es wird jedoch hierdurch in den bisherigen Verpflichtungen zur Unterhaltung dieser Anstalten etwas nicht geändert.

§. 9.

Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte der Staatsdiener. — Es findet daher auch auf sie §. 139 der Verfassungsurkunde Anwendung.

§. 10.

Gänzlich Unbemittelten soll in den Volksschulen und niederen Gewerbsschulen freier Unterricht ertheilt werden.

Wo mehrere Gemeindeschulen unterhalten werden, bestimmt der Schulvorstand, welcher Schule solche Kinder zuzuweisen sind.

§. 11.

Schulunterricht zu ertheilen, Schulanstalten jeder Art zu errichten und zu führen steht Jedem frei, welcher seine wissenschaftliche, religiös-sittliche und erzieherische Befähigung auf dieselbe Weise, wie die öffentlichen Lehrer, dem betreffenden Ministerium nachgewiesen hat.

§. 12.

Ueber alle Privatanstalten hat das betreffende Ministerium dasselbe Recht der Oberaufsicht, wie über die öffentlichen Schulanstalten.

§. 13.

Es steht Eltern oder Pflegern frei, ob sie ihren Kindern durch die Benützung der öffentlichen Schulen oder von Privatanstalten oder durch häuslichen Unterricht die allgemeine Menschen- und Bürgerbildung gewähren wollen.

§. 14.

Es steht einem Jeden frei, ob er seine Berufsbildung auf den öffentlichen Schulanstalten oder auf irgend eine andre Weise suchen will.

Dagegen hat die Regierung das Recht, die Anstellung der Beamten in Staat, Kirche und Schule an gewisse Bedingungen der Vorbildung zu knüpfen.

Zu §. 1. Es war von jeher ein großer Fehler der öffentlichen Erziehung, daß sie auf die Eigenschaft des Menschen als Theil der Gesellschaft, als Bürger des Staates, als Mitglied des öffentlichen (politischen) Lebens keine Rücksicht nahm. Die gänzliche Vernachlässigung des politischen Momentes in unsern Schulen hat sich bitter gerächt. Das deutsche Volk war den Kinderschuhen und der Vormundschaft des Patriarchenthums längst, doch mindestens seit den Befreiungskriegen, entwachsen. In seinem zahlreichen wahrhaft liberalen Kerne ist es zur vollen Freiheit einer ächten Volksvertretungsverfassung erwacht und nur in verhältnißmäßig Wenigen hat sich dieser Freiheitsdrang einem Ideale in die Arme geworfen, wo die reelle Freiheit, wo die Horte der Civilisation: Persönlichkeit, Familie und Eigenthum mehr als irgendwo gefährdet erscheinen. Doch sei dem, wie ihm wolle: das politische Bewußtsein des Volkes, das Interesse für die öffentlichen Angelegenheiten hat reißende Fortschritte und der Staat hat diesem berechtigten Drange nahmhafte Zugeständnisse gemacht. Dieses Interesse vernichten, ist so unmöglich, als den Strom umkehren; es unterdrücken, so gefährlich, als ihn dämmen. Das natürlichste und einfachste Mittel, um den falschen Richtungen und gefährlichen Ueberfluthungen dieses Stromes zu begegnen ist: ihn in sein gerades, naturgemäßes und vernünftiges Bett zu leiten und namentlich ihn schon bei seiner Entstehung zu regeln.

Wenn das neue Schulgesetz diesem öffentlichen Bedürfnisse Rechnung tragen will, was es dadurch zu bekunden scheint, daß es nicht blos die allgemeine Menschen- sondern gleichzeitig auch die „Bürger-Bildung" gewährleistet, so hat der sächsische Stamm des deutschen Volkes einen guten Grund, einem solchen Gesetze

ein freudiges „Willkommen“ zuzurufen, und das ganze deutsche Volk Ursache, von dem in Sachsen erfolgten Durchbruche jenes hochwichtigen und heilsamen Prinzips ernstlich Notiz zu nehmen, denn eine gesunde, mit der Freiheit des öffentlichen Lebens in Verhältniß stehende, politische Erziehung von Jugend an, Aufklärung über Wesen, Idee und Verfassung des Staats und der wichtigsten Lebensverhältnisse und öffentlichen Pflichten und Rechte des Einzelnen und der Gesammtheit ist neben wahrer Religiosität eine der vorzüglichsten Grundlagen des ächten Bürgerthums und bleibt das beste Vorbeugungs- und Heilmittel gegen politische und soziale Exzesse aller Art.

Darum lasset uns, Sachsen! lasset, Deutsche, uns festhalten an dem folgenreichen Grundsatze des neuen Schulgesetzes, der da liegt in den Worten:

allgemeine Menschen- und Bürgerbildung

und unermüdlich laßt uns danach streben, daß eine weise Berücksichtigung des öffentlichen Lebens in unserm künftigen Erziehungssysteme kein todter Grundsatz des Papieres, sondern ein lebendiger der Schule werde.

Zu §. 3. Ein philosophischer Pädagog erklärt die Erziehung als „die naturgemäße Einwirkung erwachsener Menschen auf Kinder, um in diesen die ursprünglichen Anlagen der Menschheit bis zu dem Grade zu entwickeln und auszubilden, daß sie an ihrer eignen Vervollkommnung ohne fremde Leitung mit Sicherheit arbeiten können.“ Hiermit ist allerdings sowohl das Eigenthümliche der Erziehung gegenüber der bloßen Abrichtung (Dressur) als auch ihr Doppelzweck, der zugleich ein geistiger und ein physischer ist, treffend bezeichnet. Und es ist nur die Sühne eines alten, schweren Unrechts, wenn die heutige Gesetzgebung auch die körperliche Gymnastik neben der geistigen zu einem wesentlichen Gegenstande der öffentlichen Erziehung macht.

Die allgemeine Erziehung hat demnach die Aufgabe, die Jugend in jeder möglichen Hinsicht zum Menschen zu bilden, so daß dieselbe, der Schule entlassen, sich selbst beliebig fortzubilden und in jedes menschliche Verhältniß einzutreten, befähigt werde. Mit

Recht pflegen wir diesen Zweck die „allgemeine menschliche (humanistische) Bildung" und die dazu errichteten Schulen „allgemeine oder humanistische" zu nennen. In sofern nun dieser Zweck den Menschen sowohl an sich (als Individuum) wie als Glied der Staatsgesellschaft (als Bürger) aufzufassen hat, versteht es sich eigentlich von selbst, daß die ächte „allgemeine Menschenbildung" die Erziehung zum Bürger in sich schließt; und es ist daher eine nur durch die bisherige Vernachlässigung des politischen Momentes in unserer öffentlichen Erziehung bedingte, eigentlich aber unnöthige und nicht angenehme Weitschweifigkeit, wenn das Gesetz fortwährend den etwas schwerfälligen Ausdruck „allgemeine Menschen- und Bürgerbildung" wiederholt, dessen Begriff, einmal festgestellt, kurz und ebenso klar durch „allgemeine Menschenbildung" gegenüber der „Fachbildung" bezeichnet ist.

Diese Menschenbildung anlangend, schrieb einst der weise und verdienstvolle Pädagog Niemeyer in seinen Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts: „Es bleibt vollkommen wahr, wie parador es auch klinge: bei der Unmöglichkeit, die Anlagen und Fähigkeiten im voraus berechnen zu können, darf der Erziehung des Bauernsohnes kein anderes Prinzip zum Grunde liegen, als der Erziehung des Fürstenkindes. Dieß Grundprinzip erfordert aber keineswegs Verfeinerung und Unterricht in allen möglichen Sprachen, Künsten, Wissenschaften und Fertigkeiten; es fordert zunächst, daß die edle Natur des Individuums, die Beiden nur gemein ist, geachtet und zu jedem Beruf und Geschäft geschickt gemacht und in jedem Verhältnisse auf Humanität hingearbeitet werde."

Sind sonach in der Menschenbildung „Arten" nicht zu unterscheiden, so wird man doch zugeben müssen, daß es darin „Grade" gibt. Das Niemeyersche Beispiel des Bauern- und des Fürstenkindes deutet selbst schon deutlich genug darauf hin; und die Uebersicht der in Deutschland allwärts durch das Bedürfniß hervorgerufenen humanistischen Lehranstalten setzt es außer allen Zweifel; denn nicht viele Pädagogen Deutschlands werden den Fehler des Entwurfes theilen, der die Gymnasien den allgemeinen oder humanistischen Lehranstalten entrückt (§. 15.)

Die an der humanistischen Bildung als solcher in der Haupt-

sache arbeitenden Schulen zerfallen nämlich ganz deutlich in drei Stufen. Auf der niederen befinden sich diejenigen, die ihren Schülern die gewöhnlichste und unentbehrlichste Bildung für das menschliche und bürgerliche Leben beibringen und ihren Lehrgang in der Regel nicht über das vierzehnte Jahr ausdehnen (in den katholischen Ländern meist noch früher beenden). Dieß sind die bisherigen Volks- oder Bürger-, im Entwurfe die „Gemeinde-Schulen." Auf der mittlern stehen die Gymnasien, deren hauptsächlichster Zweck unbedingt die allgemeine oder humanistische Bildung ist und sein soll, und denen sich in ähnlicher Eigenschaft die in Deutschland zahlreich vorkommenden höheren Bürgerschulen wie auch die Realschulen, namentlich die mehr im humanistischen Sinne wirkenden norddeutschen anschließen; dagegen die Universität und zwar in ihrer Eigenschaft als Universitas literarum, insonderheit aber deren allgemeine („philosophische") Abtheilung unzweifelhaft als höhere und höchste humanistische Schule erkannt werden muß.

Und wenn Jemand ohne Rücksicht auf einen bürgerlichen Beruf zu nehmen, sich mit Benutzung der öffentlichen Schulen die beziehendlich höchste allgemeine Menschenbildung erwerben soll, welchen Studiengang wird man ihm vorschreiben? Offenbar keinen andern als: die (untere) Gemeindeschule als die niedere,

das (antike oder moderne) Gymnasium als die mittlere
die philosophische Fakultät (die „Philosophie" der Süddeutschen), als die höhere Stufe.

Mit demselben Rechte aber wie die Schulen, können, ja müssen wir im Interesse eines klaren Begriffslebens nun auch deren stufenweise Resultate klassifiziren und demnach eine

niedere, mittlere und höhere

humanistische (allgemeine Menschen- und Bürger-) Bildung unterscheiden. Und es müßten diese eben so nothwendigen als zeitgemäßen Begriffe und Eintheilungen in einem neuen Schul-Gesetze angegeben und gleichzeitig dabei bemerkt werden, daß wenn von der allgemeinen Menschenbildung einfach hin die Rede, allemal die niedere gemeint sei.

Dem bisher Erläuterten gemäß kann die Fassung des §. 3 als richtig nicht erkannt werden. Denn mit der „Einprägung der Grundkenntnisse der humanistischen Fertigkeiten und Wissen-

schaft ist die Menschenbildung noch lange nicht, ist höchstens nur die niedere beendet; und es bringt fernerweite Begriffsverwirrung hervor, wenn man, wie §. 3 thut, den Unterricht neben oder außerhalb der Erziehung („theils Unterricht, theils Erziehung") stellt, da die Erziehung den Unterricht als ein wesentliches Mittel zu ihrem Zwecke mit umfaßt und stets mit einschließt.

Dieser Zweck nun der Erziehung muß abgesehen von dem physischen Theile als ein doppelter erkannt und hingestellt werden, nämlich als ein materieller und ein formeller. Jener hat zum Ziele: Reichthum an Kenntnissen (Wissen), dieser die Entwickelung des Verstandes einer- und des Gemüthes und Karakters andrerseits; (Intelligenz und Moralität, intellektuelle und ethische Bildung.) Der intellektuelle Theil, das Denkenlehren, ist offenbar der allerwichtigste Zweck der humanistischen Erziehung. Ist doch selbst eine gesunde und lebendige Moralität ohne Intelligenz nicht denkbar. Wenn daher ein neues Schulgesetz im Kapitel von der humanistischen Bildung die Intelligenz nicht ganz besonders und namhaft hervorhebt, oder gegenüber dem materiellen und dem religiösen Momente wohl gar in den Hintergrund stellt, so setzt es sich dem Vorwurfe aus, daß es eine wahre menschliche Bildung, einen ächt christlichen Fortschritt nicht aufrichtig wolle, sondern vielmehr nur geistlose Speicher und fromme gedankenlose Dulder zu erziehen beabsichtige, die mit himmlischen Hoffnungen sich abspeisen lassen für irdische Unfreiheit und Kümmerlichkeit. Und wenn der deutsche Staat wirklich die Religion allein zur eigentlichen Trägerin der deutschen humanistischen Schule machen wollte, so würde die deutsche Nation wohl zu argwöhnen berechtigt sein, in der neuen deutschen Schulgesetzgebung habe die Religion alle Intelligenz verdrängt, und zwar darum verdrängt, weil die betreffende Staatsreligion sich mit dem Gedanken an sich nicht gut vertrage. Am allerwenigsten kann und wird dieß in Sachsen die Absicht und der Geist der neuen Schulgesetzgebung sein; und es ist darum nothwendig, in dieser das Wesen der „allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung" recht klar und logisch in Rücksicht ihrer drei Zielpunkte aufzuführen und dabei dem Intellektuellen gegenüber dem Materiellen u. Ethischen eher den Vorrang als den Nachtritt anzuweisen.

Daneben treffen wir bei §. 5. auf eine Perle, die wir so fest dem

Kranz des Gesetzes einverleibt wünschen müssen, daß dieses mit ihr stehe und falle. Wer das bunte, system- und beziehungslose Durcheinander der Schulen eines großen Theiles von Deutschland, von dem das „gemüthliche Sachsen" nicht ausgenommen werden kann, recht oft ins Auge zu fassen und wiederholt zu erfahren Veranlassung hatte, der wird mit dem Schreiber dieses die lebhafteste Freude darüber empfinden, daß von nun an bei uns die öffentlichen Schulanstalten vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts einen zusammenhängend gegliederten Organismus bilden sollen. Und daß dieß endlich werde, ist hohe Zeit. Haben wir uns doch von den Türken den Vorrang müssen abgewinnen lassen. Es sind jetzt ziemlich 6 Jahre, daß im Türkenreiche ein Ferman erschien, nach welchem nicht nur alle niedern Volksschulen eine bestimmte, gleichförmige Einrichtung erhielten, sondern auch alle nächsthöheren Lehranstalten, welche Universitäten genannt wurden, eigentlich aber mehr Gymnasien mit modernen Bildungsstoffen vorzustellen scheinen, streng auf jene basirt werden und diese wiederum die einzige Basis bilden sollten für alle zu errichten befohlene höhere Spezialinstitute, als: Marine-, Militär-, Berg-, technische und ähnliche Schulen.

Zu §. 7. Die mangelhafte Organisation, nach welcher noch allwärts die Oberaufsicht über das Unterrichtswesen bestellt ist, muß wohl mit Recht als die Hauptquelle der Zerrissenheit und nothwendig daraus entspringenden Unvollständigkeit in unserer Schulwelt betrachtet werden. Denn es ist dieser unbestreitbaren Thatsache gegenüber, wenn man Deutschlands Schulzustände mit der hohen Intelligenz seiner Bewohner, mit den geläuterten Ideen der heutigen Pädagogik und mit den gesteigerten Ansprüchen des Lebens vergleicht, anders wohl kaum zu erklären, daß trotzdem inmitten dieser Bildung und dieses Bewußtseins ein verhältnißmäßig so hoher Grad von Mangelhaftigkeit und Widerspruch in der wichtigsten aller Staatsanstalten, in dem Gebäude der öffentlichen Erziehung, sich bis jetzt zu erhalten vermochte.

Baden und Baiern haben in neuerer Zeit Vieles gethan, um eine vernünftige harmonische Einheit in das Stück- und Flickwerk ihres sogenannten Unterrichtsorganismus zu bringen. Der preußische Staat hat eine Menge Verordnungen erlassen, welche eine

systematisch-zusammenhängende Konstruktion seiner allgemeinen und seiner Fachschulen bezwecken; und man kann nicht umhin, trotzdem, daß auch in Preußen noch vieles Treffliche auf dem todten Papiere der Verordnungen verdorrt und mancher Zweig des Schulwesens, z. B. der niedere, noch ziemlich im Argen liegt, anerkennend zu gestehen, daß Preußens rühmliches organisirendes Streben hinsichts des Unterrichtswesens diesen Staat auf die oberste Stufe in Deutschland gehoben hat.

Dessenungeachtet werden wir auch in Preußen nicht unsre Hütte bauen, wenn wir der Ermahnung des Aarauer Weisen folgen, dem Rathe:

„In dem Lande, bei dem Volke, wo die schönsten Häuser für die Schulen Du erbauet findest, da lege fröhlich Deinen Wanderstab zur Seite."

Wer, diesem Rufe des edlen Zschokke folgend, die Gauen unseres großen, reichen deutschen Vaterlandes durchstreifen wollte, wo würde seiner Wandrung schönes Ziel er wohl erreichen? In mancher Stadt zwar, hier und da, würde er wohl Schulpaläste finden, in manchem Lande schöne Einzelnheiten gewahren, aber vergebens wird er den Staat suchen, von der Weichsel bis zum Rhein, von der Adria bis zur Ostsee, das Reich, das den Geist jenes weisen Spruches als ein allgemeines Prinzip in den Boden seiner Provinzen gepflanzt hätte.

Vom Sachsenlande ausgehend, würde er, einem zweiten Ahasverus gleich, ruhelos das physisch-mächtige, reichbegabte Oesterreich durchwandern, dann Baierns schwüle Atmosphäre durcheilen, um in dem Lande, das man das zufriedene Land der biedern, genügsamen Schwaben zu nennen pflegte, zu suchen, was er weder hier noch in dem seit Jahren unglücklich bewegten Baden findet. Nach Norden wird er eilen. Manches Lobenswerthe, manches pädagogische Monument wird er in den vielen niedlichen Fürsten- und Herzogthümerchen finden; aber bleiben darf er, kann er nicht. Fort treibt es ihn, nach und durch den oben bereits genannten mächtigen Staat, der auf Kosten meines geschwächten Vaterlandes groß geworden und von ihm, das seinen schönen Weltberuf verkannte und versäumte, die hohe Aufgabe geerbt hat, die geistige und mit der geistigen die politische Schirmherrschaft über Deutsch-

land zu erringen; der den Brennpunkt deutscher Kultur und Gesittung zu besitzen vermeint; der unendlich viel organisirt und viel regiert, und gleich einem mit sich noch nicht einig gewordenen reisenden Jünglinge manches Schöne und Treffliche neben manchem Unpraktischen schuf. Aber es findet unser Wanderer, wie gesagt, auch hier die Stätte nicht, da er mit Wohlgefallen die Anker werfen möchte. Und mit den Gefühlen des edlen Schwabensängers, da er den 18. Oktober 1816 besang, kehrt er von seinem Rundlaufe in die Heimath zurück:

„Nicht rühmen kann er, nicht verdammen"

und verdammen deshalb nicht, weil das Mangelhafte selten nur absichtlich mangelhaft, sondern es mehr nur durch Veraltung, durch den Fortschwung der vorausgeeilten Zeit geworden ist.

Manchem gutmüthigen deutschen Bürger, der es bequemer und angenehmer findet, das Auge lieber an dem vielen Vortrefflichen zu weiden, das in Wahrheit uns die Kulturzustände Deutschlands darbieten, als um deren Mängel sich zu sorgen; und manchem leicht zufriedenen Pädagogen, der sein Streben zu einem vollendeten Ziele, zu einem erreichbaren Ideale nicht zu erheben vermag, mögen jene Klagen wohl wie das Schattenbild eines kränklichen Malers erscheinen. Und viele Nichtsachsen, die Preußen z. B., die Würtemberger und Andere werden mir Ungerechtigkeit vorwerfen. Aber ich war und bin nicht blind für die Lichtpartien. Und damit man mir nicht vorwerfe, daß ich den Splitter nur in Nachbars Auge und den Balken nicht im eignen wahrnähme, und Parteilichkeit mein Urtheil leite: so soll der Sachse jetzt mit Resignation einige derjenigen Uebelstände des vaterländischen Schulwesens aufdecken, in denen die meisten deutschen Staaten ein Spiegelbild ihrer eigenen Verhältnisse erblicken können.

Der Vizedirektor am Dresdener Seminar, Calinich, hat im Jahre 1843 „das gesammte Unterrichtswesen Sachsens" zum Gegenstand einer besonderen Schrift gemacht. In der Vorrede dazu stellt derselbe als Resultat seiner Forschungen die Behauptung auf: „daß das Unterrichtswesen in Sachsen mit zu den besten in ganz Deutschland gehört." Das Wörtchen „mit" mildert nun zwar diesen Ausspruch, der dem Schulwesen Sachsens einen so bedeutenden Rang zuzueignen strebt; dessenungeachtet scheint

Calinich über jenes Urtheil, als ein zu kühnes, selbst etwas erschrocken zu sein; denn er gesteht hinterher sogleich, daß dieß Urtheil ein sehr günstiges sei und einer genügenden Rechtfertigung bedürfe. Mag sich aber auch Manches, mag sich selbst Vieles zur Begründung eines solchen Lobes anführen lassen, es wird nicht minder auch an Gründen für ein weit weniger preishaftes Urtheil fehlen. Viele unsrer Schulen, es ist wahr, haben einen deutschen, einen europäischen, einen Weltruf erlangt. Die Landesuniversität steht, wenn auch nicht mehr primo loco, doch immer noch in der vordersten Reihe der deutschen Universitäten. Die Akademieen Freiberg und Tharand, die Leipziger Handelsschule stehen hoch im Ansehen, und sind weit über Deutschlands Grenzen hinaus bekannt. Und aus unsern Gymnasien, namentlich aus den Fürstenschulen, sind Männer hervorgegangen, die in der Kulturgeschichte der Menschheit als Heerführer prangen.

Gehen wir aber diesen Thatsachen unparteiisch und ohne günstige Vorurtheile näher auf den Grund, so werden wir gestehen müssen, daß nur theil- und ausnahmsweise innere pädagogische Vollkommenheit die Quelle eines solchen Rufes war und ist. Günstige Verhältnisse, glückliche Zufälligkeiten, ausgezeichnete Persönlichkeiten, Aeußerliches, dieß waren zunächst die Faktoren dieser Erscheinung. Sie allein aber vermochten nicht Sachsens Bildungswesen vor dem Vorwurfe zu schützen, daß es ihm an Einheit und System, an organischer Gestaltung, an innerer Zweckmäßigkeit gebreche.

Die niederen wie die höheren Institute, namentlich aber die letzteren, haben sich meist ohne inneres Prinzip entwickelt und sind dem Boden des äußerlichen Bedürfnisses einzeln und isolirt entsprossen. Ihre Gestaltung war daher bis auf die neueste Zeit meist eine mehr zufällige, willkührliche, sonderbündliche und ist es zum großen Theile noch.

Es giebt sogenannte Sachverständige, welche eine solch' ungenirte, rein individuelle Entwickelung als einen Vorzug gerühmt haben. Aber was würden diese Sachverständigen wohl sagen, wenn jedes Glied ihres Leibes sein eignes Herz, seinen eignen Kopf und Magen hätte? und wenn nun jeder Arm und jedes Bein in freier Gebahrung ohne Rücksicht auf die andern Glieder seinen

Bedürfnissen nachgehen, seinen eigenen Willen geltend machen wollte und könnte?

Einen solchen drolligen Organismus bildet aber wirklich der Unterrichtskörper der meisten Länder, vorzugsweise der des unseren.

Da gibt es sogenannte allgemeine, humanistische Lehranstalten (Gymnasien), deren vorzüglichste Klassen Fachschulen, nämlich philologische sind. Da gibt es Fachschulen, welche, wie die chirurgisch-medizinische „Akademie" in Dresden, den elementarsten humanistischen Unterricht in Geschichte, Deutsch, Latein und Mathematik in ihrem Lehrsysteme enthalten.

Fast alle Schulen stehen ohne gegenseitigen Zusammenklang da. Weder unter sich, noch mit dem Leben harmoniren sie. Die Beziehung der Gymnasien zu der Universität scheint die einzige Spur organischen Lebens zu sein. Aber auch diese Beziehung ist nur eine äußere, positiv gesetzliche, durchaus keine innere, keine pädagogische. Wäre sie dieß, wie wäre es möglich, daß das Gymnasium die wesentlichsten Lebensforderungen der Universitäten so lange hätte unberücksicht lassen können? Wie wäre es anders erklärbar, daß die Universität, die z. B. auch eine Akademie für Aerzte, d. h. eine höhere Fachschule für praktische Naturwissenschafter ist, sich so lange mit der widersinnigsten Vorbildung dieser realistischen Gelehrten hätte begnügen können?! Bildet nicht die Kenntniß, Beobachtung, Beherrschung der Naturkräfte, die wesentlichste Aufgabe des ganzen praktischen Lebens des Mediziners? Gehört nicht das Lesen und Interpretiren der Natur, die Fähigkeit einer logischen, tiefen und universellen Auffassung der Außenwelt und die vollständigste Kultur der auf das Naturleben gerichteten Anschauung und Intelligenz zu den ersten Bedingungen seiner für die menschliche Gesellschaft so hochwichtigen, heil- oder unheilvollen Thätigkeit? Und wenn, wie es doch allgemein als nothwendig angenommen und auch in dem Gesetzentwurfe zur leitenden Idee geworden ist, — wenn die allgemeine Vorschule auf das Bedürfniß des Berufsstudiums in formeller und materieller Hinsicht Rücksicht zu nehmen hat,*) müßte nicht der hier berührte

*) Das Gymnasium hat „eine gemeinsame möglichst vielseitige Vorbildung zu selbstständigen wissenschaftlichen Studien zu geben. — Es ist in sofern die eigentliche Vorbereitungsschule für die Universität." (§. 55.)

eigenthümliche und wesentliche Theil formeller Bildung auf dem Gymnasium des Arztes die allervorzüglichste Berücksichtigung erfahren? Was aber thut die „Vorbereitungsschule für die Universität"?

Während sie die harmonische Menschenbildung mit der Ueberwucht des an sich ganz achtungswerthen Altensprachstudiums gänzlich aus dem Gleichgewichte bringt, läßt sie nicht nur die angehenden Aerzte noch in ihrem zwanzigsten Altersjahre und auf der Schwelle bereits zu ihrem Fachstudium in der krassesten Unbekanntschaft mit allen den reichen mathematischen und physischen Grundwissenschaften, die einerseits die Seele ihrer wissenschaftlichen und praktischen Befähigung, andrerseits wesentliche Faktoren überhaupt des intellektuellen und ethischen Moments der Menschenbildung sind, sondern begeht auch ähnliche Sünden gegen die Theologen und Juristen, wie zu beweisen bei Besprechung der Gymnasien Veranlassung genommen werden soll.

Wenn wir ferner behaupten, daß die wenigsten Fachschulen ein klares, bewußtes Ziel, und einen bestimmten Fuß besitzen, und daß die allgemeinen und Mittelschulen oft weit hinüber in das Reich der höhern und der Spezialschulen, und diese hinwiederum oft weit hinunter in das der Elementarschulen greifen, so finden wir in Sachsen wie in Deutschland die mannigfaltigsten Belege zu diesem Vorwurfe. Man denke an die philologischen Skrupulositäten, und an das Hebräische der Gymnasien, an den Zustand der Seminare. Ich erinnere an die sächsische Bergakademie, welche als Aufnahmebedingung das tüchtige Verständniß eines lateinischen und französischen Autors, gründliche Kenntnisse der ganzen Elementarmathematik und einige andre Dinge noch verlangt; die aber in große Verlegenheit gerathen würde, wenn sie irgendwo im ganzen Sachsenlande eine öffentliche Anstalt bezeichnen sollte, welche diesen Anforderungen gleichzeitig zu entsprechen im Stande wäre. — Ich erinnere ferner an die sächsische Forst- und Landwirthschaftsakademie, die sich bis vor gar nicht langer Zeit mit der niedersten humanistischen Vorbildung begnügte, und wurzellos, wie sie war, auch fruchtlos bleiben mußte, wie es die sächsische Forstbeamtenwelt deutlich zeigt, deren Bildungszustand mit wenig Ausnahmen den merkwürdigsten Kontrast bildet zu dem Rufe ihrer Bildungsstätte.

Ich nenne als ferneres Beispiel die technische Bildungsanstalt, jetzt „polytechnische Schule“ in Dresden. Obgleich diese in letzterer Zeit vielfache Vervollkommnungen erlitten hat, so ist doch z. B. ihre Basis noch immerhin der Art, daß sie nirgends mit dem bestehenden Volksschulwesen recht zusammenklappt. Herrscht in ihr der Grundsatz, daß die Schüler nach ihren Kenntnissen in einzelnen Fächern in die verschiedenen Klassen vertheilt würden, waltete also das sogenannte Fachsystem ob, so müßten die aus den bessern Bürgerschulen kommenden Schüler im deutschen, französischen, englischen Unterrichte in die höchste Klasse, in der Mathematik in die mittlere, in den Naturwissenschaften aber in die niederste Klasse gesetzt werden. Nun existirt aber daselbst nicht das Fach-, sondern das Klassensystem, — man mache sich selbst den Schluß darauf. Zwar hat im Gefühle dieser Unzukommlichkeiten diese Schule sich veranlaßt gesehen, Vorbereitungsklassen zu errichten, und es läßt sich bei dem Geiste der Umsichtigkeit, mit dem diese Anstalt bisher dirigirt wurde, annehmen, daß diese Vorklassen die nothwendige Ergänzung und Ausgleichung der humanistischen Mängel der Vorbildung vorzugsweise mit in's Auge fassen; aber es kann der Zweck dennoch nur unvollkommen erreicht werden. Der Geist des Instituts ist nun einmal ein durch und durch technologischer, und soll ein solcher sein. Und da wird und muß es hier den Humanioren ergehen, wie denen auf den Militärakademien und auf den preußischen „Kadettenschulen“, wo sie, trotz ihrer hohen Stellung im Lehrplane, dennoch im Pulverdampfe ersticken. So sind diese Anstalten durch die Verhältnisse bestimmt, ihre Schüler zu Technikern und Soldaten zu dressiren, noch ehe sie als Menschen nur halb fertig sind.

Ich habe weiter zu nennen die Kunst- und Bauakademie in Dresden. Diese besteht aus einigen Professoren vom Fach und damit Punktum. An ein Fundament ihres Lehrsystemes, an eine angemessene Vorbildungsbedingung, an einen Unterrichtsorganismus ist da nicht zu denken.

Man darf sich daher nicht wundern, daß manche der daselbst gebildeten Bautechniker, wenn ihnen eine Aufgabe wird, die ein wenig mehr Kenntnisse und Nachdenken als der Bau eines städtischen Wohnhauses erfordert, dem Publikum den Stoff zu Pasquillen liefern, wie schon mehrmals dagewesen.

Wollte man unsre Beamten in den technischen, in den Land-, Wasser- und Straßenbau-Fächern nach ihrem Bildungsgange fragen: man würde die buntesten Resultate erfahren. Der Eine hat hier, der Andre dort, der Eine ein wenig, der Andre gar nicht irgend einen systematischen Studiengang durchgemacht. Die öffentlichen Geometer, d. h. die vom Staate in Pflicht genommenen Feldmesser werden zwar jetzt geprüft, allein man hat in Berücksichtigung der Mängel des öffentlichen Schulwesens diese Prüfung so rein und elementar einrichten müssen, daß ein Schneidergesell, der sich ein viertel Jahr lang in der Mathematik und Meßkunde tüchtig dressiren läßt, bei übrigens mangelhafter Schulbildung, ohne Schwierigkeit sich das Patent eines öffentlichen Geometers zu erwerben vermag.

Was hierin bei uns zu wenig, wird in Preußen zu viel verlangt. Dort muß nämlich jeder Bau- und Vermessungskondukteur, ehe er zur Fachprüfung zugelassen wird, das Maturitätszeugniß eines Gymnasiums darlegen, sonach ein voller Grieche und Lateiner sein! Diese Strenge in Preußen ist aber eben so unpraktisch wie jene Milde bei uns; eine Milde, die man für das öffentliche Wohl sogar gefährlich nennen kann, wenn man bedenkt, daß in Folge derselben z. B. der Lehrbrief der Baderzunft als Maturitätszeugniß zur Immatrikulation bei der chirurgisch-medizinischen Akademie in Dresden ausreicht, und dabei sich fragt, ob wohl die Vorbildung eines gewöhnlichen Barbiergesellen hinreiche zum Studium einer Kunst, bei deren Ausübung die Halbheit so unendlich viel, schwer zu kontrolirendes Unheil verbreiten kann?

Es ist hier geboten noch einmal der Universitäten zu gedenken, und beispielsweise auf die elementare Behandlung der mathematischen und Naturwissenschaften, eine Behandlung, die einer Hochschule ganz unwürdig ist, hinzuweisen. Die Ursache davon ist die bekannte Mangelhaftigkeit der „Vorbereitungsschulen für die Universität", d. h. der Gymnasien; eine Folge davon: daß, wenn Maturi einer höhern Bürger- oder ähnlichen Schule auf die Universität gehen, wie jetzt häufig geschieht, diese in den exakten Wissenschaften auf den Hochschulen fast nichts mehr zu lernen finden; in manchen Stücken sogar weiter sein werden, als jene nur zu gehen wagen. Und wenn, was Leipzig betrifft, Drobisch und

Möbius, entgegen den Mathematikern in Jena, Heidelberg und anderen Universitäten, und entgegen dem oft dringenden Wunsche der Leipziger Studirenden, es verschmähen, in die Elemente herabzusteigen: so haben sie höchstens einige Männer von Fach in ihrem Auditorium, die sie als Schüler betrachten können, und die Vielen, die sonst noch darin lernen möchten, vermögen nicht zu folgen.

Wir werden das gutmüthige Herz des sächsischen Patrioten durch dieses Gemälde schwerlich erfreut, wir werden es vielleicht sogar schwer alterirt haben. Es alterirt den Zeichner selbst; aber zeigen, rückhaltlos zeigen muß man die Wunde dem Arzte, wenn sie rationell und radikal geheilt werden soll. Ueberdieß kann ich zum Troste für den rücksichtsvollen Patrioten, wenn auch nicht zum Troste für den unbefangenern Kosmopoliten hinzufügen, und ich will es Jenem zu Liebe mit gesperrten Lettern schreiben,

daß nicht Sachsen allein, daß die meisten, ja fast alle deutsche Staaten, so oder so, mehr oder weniger, an einer ähnlichen krankhaften Konstitution ihrer Unterrichtsverfassungen kümmern.

Indeß nicht leicht wird es ein Land geben, dessen Schulwesen bei sonstiger innerer verhältnißmäßiger Gediegenheit und Höhe so wenig organische Konsequenz, so wenig heilsames Ineinandergreifen, so merkwürdige Zerstückelung, so vielfach willkürliche, individuelle Gestaltung darbietet, als es der Fall in Sachsen ist, dessen öffentliche Erziehungsanstalten mehr nur ein buntes, zufälliges Konglomerat bilden, aus dem zwar mancher Edelstein hervorblitzt, das aber aller nothwendigen und zweckmäßigen Krystallisation bisher entbehrte.

Die unmittelbare Folge dieser Beziehungslosigkeit ist unnöthiger Aufwand so an Zeit, wie an Kräften und Mitteln, so Seiten des Bildung suchenden Volks, so Seiten des Bildung gebenden Staates. Denn wenn wir übertreten auf eine höhere Schule, welche es auch sei, und aus einer Vorschule, welche es auch sei — nirgends wird es klappen. Hier unnöthige oder doch hemmende Wiederholung trivialer Elementarkenntnisse, dort gänzliche Vernachlässigung wichtiger Hülfswissenschaften; die weitere Folge hiervon: die thatsächlich große Unfruchtbarkeit unsrer Schulen.

„Unfruchtbarkeit unsrer Schulen?! Unfruchtbarkeit, bei so viel gepriesener Bildung des Sachsenvolkes, bei so viel gepriesener Trefflichkeit seiner öffentlichen Institutionen? Wie kann man solch hyperbolische Behauptungen in die Welt hineinzuschleudern wagen?!" So höre ich im Geiste die sächsische Pietät meiner biedern Landsleute rufen. Aber ich erwiedere ihnen: Es wäre mehr als ein Wunder, wenn ein so kleines Land bei einer so rechtschaffener Regierung, bei so lange genossener solider Freiheit und bei solch allgemeiner Wohlhäbigkeit nicht Vieles voraus haben müßte vor vielen andern, namentlich größern Staaten, z. B. Preußen und Oesterreich. Es wäre unverantwortlich, wenn bei uns so niedere Stufen der Zivilisation vorkämen, wie sie stellenweise dort gefunden werden. Diese Thatsache beweist nichts gegen meine Behauptung, dagegen gibt es deren genug, die für sie, für die behauptete Unfruchtbarkeit sprechen.

Die forstliche Abtheilung der Tharander Akademie besteht z. B. nahe 40, die landwirthschaftliche nahe 20 Jahre. Wo aber sind die wissenschaftlich durchgebildeten Forst- und Landwirthe, die sie erziehen sollten? Bei allem bisherigen nicht unbedeutenden Aufwande, den diese Fachschule erheischte, bei aller Fürsorge, welche das Finanzministerium ihr, wenigstens der forstlichen Abtheilung gewidmet hat — wie wenig Schüler vermag sie aufzuweisen, die im Geiste ächter Bildung fortgewirkt und wissenschaftliches Streben in ihrer Praxis bekundet haben? Es klingt merkwürdig parador und doch ist es wahr, daß Sachsen die vorzüglichste Wiege rationaler und nationaler Forstwirthschaft und zugleich dasjenige Land ist, dessen Forstleute, gegenüber denen vieler andrer Länder in großer erschreckender Allgemeinheit auf einer viel niedrigern Stufe technischer Bildung und wissenschaftlichen Forschens stehen. Man könnte mir gegen die hierdurch genügend bewiesene Unfruchtbarkeit der Tharander Forstakademie die Thatsache entgegenhalten, daß diese dafür dem großen deutschen Vaterlande manchen Dienst erwiesen, den sie vielleicht aus Zufall dem Sachsenlande vorenthalten, und daß die Vorstände des preußischen, des mecklenburgischen, des koburgischen, des altenburgischen, ja selbst des dänischen Forstwesens Schüler dieser Anstalt waren. Allein gerade diese Thatsache spricht dafür, daß es der Akademie an innerer Lebensfä-

higkeit nie gefehlt und daß nur die übrigen Einrichtungen in Sachsen bisher die Lebensader unterbunden haben.

Ganz dasselbe, nur in noch höherem Grade, gilt von der Tharander Landwirthschaftsakademie, die dem Finanzministerium untergeordnet ist, das von einer Kultur ihrer verhältnißmäßig dürftigen Zustände nichts wissen mag; und die nun dem Ministerium des Innern zugetheilt werden soll, das sie nicht haben mag.

Wenn solche Resultate und Betrachtungen dem auf seine Einrichtungen stolzen Sachsen unangenehm klingen, wenn er unsre Kritik eine harte, unbillige, ungerechte nennen möchte, was will er antworten, wenn wir aus den vielen hier nur bruchstückweise mitgetheilten Belegen zur Rechtfertigung unsrer unerfreulichen Behauptungen ihm die einzige Frage vorlegen: Haben wir in Sachsen eine einzige öffentliche Unterrichtsanstalt, welche dem für die Finanzen des Staats so kostspieligen, für das Wirthschaftsleben des Volkes so hochwichtigen höherem Fachschulwesen zweckmäßig in die Hände arbeitet, oder was dasselbe ist, haben wir allgemeine humanistische Mittelschulen, die die seit Jahren immer deutlicher hervorgetretenen Anforderungen des praktischen Lebens und des gebildeten Zeitgeistes, die mit pädagogischem Bewußtsein die Bedürfnisse des äußern und des innern Menschen in gerechter Abwägung würdigen und berücksichtigen? Auf solch eine Frage muß unser Sachse allerdings mit einem absoluten Nein antworten. Allerdings werden, namentlich wenn es die innere Gestaltung der Schulen nach Stoff, Geist und Methode gilt, die meisten Deutschen sich ihm beigesellen müssen, aber in den Staaten vieler derselben ist doch wenigstens die äußere Organisation des Ganzen in einige Wechselbeziehung und zweckmäßige Gestaltung gebracht.

Wir haben vorhin unsrer beiden Nachbarstaaten namentlich Erwähnung gethan. Unser Erfahrungen darüber beruhen nicht blos auf Studium, sondern auf eignen Anschauungen, gesammelt auf vielfachen Reisen durch Deutschland.

Zwar findet man bei näherer Untersuchung des preußischen Schulwesens, wie schon bemerkt, daß zwar auch nicht Alles Gold ist, was von der Ferne aus ihm heraus erglänzt: allein es hat sich doch daselbst einerseits das humanistische Unterrichtswesen in seinen antiken und modernen Repräsentanten seit längerer Zeit dem Bedürf-

nisse des Lebens anerkennenswerth genähert; und sind überhaupt in den letzten Jahren bedeutende Schritte zu einem verständigen Arrangement geschehen. Jedenfalls zeugt Vieles dort von höherem und zeitgemäßeren pädagogischen Bewußtsein als bei uns. Auch diese Behauptung will ich durch ein Beispiel belegen.

Preußen hat unter Anderem in neuerer Zeit angefangen, seine Militairschulen nach den Anforderungen einer verständigen, allgemeinen Menschenbildung zu vervollkommnen. Bisher ward auch dort, wie bei uns, die Jugend viel zu zeitig in das Konkrete ihres Berufes geführt und dann zu ausschließlich mit Dingen beschäftigt, die den Soldaten auf Kosten des Menschen ausbildeten. Die allwärts und von je vernommenen Klagen über Inhumanität und Flachheit des Militärstandes, die kastenmäßige Abschließung, die Gleichgültigkeit gegen höheres wissenschaftliches Streben, das Festhalten an veralteten Aeußerlichkeiten und Vorurtheilen, die unglückliche Opposition zwischen ihm und dem Zivilstande: Alles zum großen Theile Früchte jener verkehrten Erziehung. Wer vielfache Veranlassung hatte, eigne Erfahrungen hierüber zu machen, wird bei Denen, die vor ihrer militärischen eine mehr gelehrte Bildung genossen hatten, einen auffallend wohlthuenden Einfluß, selbst in Bezug auf die militärische Technik, zu beobachten Gelegenheit gehabt haben. Aehnliche Erfahrungen und nicht blos Zudrang zum Dienste waren es, welche die preußische Regierung veranlaßten, durch geeignete Verordnungen die Militärschulen den Gymnasien näher zu bringen, was hauptsächlich durch größere Berücksichtigung der altklassischen Studien geschah. Wie weit indeß diese wohlgemeinte Reorganisation durch die hemmende U n i f o r m der Schule hindurch in ihre S e e l e gedrungen, kann man leider aus der Thatsache beurtheilen, daß heute noch ein guter Quartaner gegen einen r e i f e n Militäreleven in der Latinität ein Cicero ist. Indeß, der Anlauf ist genommen und doch ein Anfang da.

Aber selbst Oesterreich, das so oft bespöttelte, und in seinem früheren Leben mit Recht als geistlos und schematisch verschrieene Oesterreich, müssen wir in der E i n r i c h t u n g des Schulwesens, absehend natürlich vom innern Leben, als seit langer Zeit uns voranstehend, bezeichnen. Der praktische Sinn dieses Landes, welcher, wenn ich mich eines forstmännischen Gleichnisses bedienen soll,

gleichsam als der Stockausschlag des immer und immer wieder gekappten Licht- und Freiheitsbaumes erscheint, hat die Zusammenhangslosigkeit der öffentlichen Bildungsanstalten schon längst als nachtheilig erkannt. Und wenn auch hier und da einige Ausnahmen vorkommen, so bilden doch sämmtliche Institute von der sogenannten Trivialschule an bis zur sogenannten Universität einen allgemeinen und bestimmt gegliederten Mechanismus, in welchem jeder Zahn den andern hebt. Man sage gegen Oesterreich was man will; man werfe ihm politische Engherzigkeit, undeutsches Wesen, nachtheilige Stabilität, einseitiges Festhalten am Standpunkte der Empirie und in Folge dessen Mangel an geistigem Aufschwunge vor: es wird daneben aber auch dem aufmerksamen Reisenden nicht entgehen, daß das Volk und die Behörden eine gewisse Sicherheit, ein praktisches Gefühl und einen Takt für organische Einrichtungen besitzen, die wohl häufig eben aus Mangel an innerer philosophischer Freiheit und intellektueller Gewandheit, in pedantischen und nachtheiligen Schematismus überschlagen, im Ganzen aber und Allgemeinen durch ihren Zusammenklang nur wohlthätig auf das Gemeinwesen wirken. Mit Vergnügen erinnert sich der Verfasser der alle ähnlichen deutschen Verhältnisse überragenden trefflichen Einrichtungen und ausgezeichneten Leistungen des polytechnischen Instituts und der Ingenieurakademie in Wien, sowie desjenigen dem übrigen Deutschland als Muster voranleuchtenden Theiles der Statuten der Berg- und Forstakademie in Schemnitz und der Landwirthschaftsschule in Ungarisch-Altenburg, welcher an die Aufzunehmenden die Bedingung stellt, daß sie die zweijährige Vorschule der österreichischen Universitäten, die „Philosophie" absolvirt haben sollen. In dieser „Philosophie" bilden aber die Vorlesungen über Sprache, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaften die Hauptsache, und es stimmt dieselbe sonach ziemlich mit dem überein, was in neuerer Zeit unter einem Realgymnasium verstanden wird; nur daß der Idee nach in jenen österreichischen Lyceen die Philosophie den Kern bilden sollte.

Es kann und wird dabei keinem gebildeten Pädagogen einfallen, das österreichische Schulwesen überhaupt als Muster aufzustellen. Es ist auch hier mehr nur davon in Bezug auf

einheitliche Leitung

desselben und von einigen äußeren Formen, weniger vom Gehalte und Geiste die Rede gewesen. Dieser ist, namentlich in den allgemeinern Bildungsanstalten, freilich ein kläglicher. Der Gymnasialunterricht ist tief verfallen; ein todter Mechanismus, ein geistlos materielles Streben sein Wesen. Selbst die philosophischen Schulen, die ihrer Stellung und ihrer Bestimmung nach, so praktisch erscheinen, bedürfen einer bedeutenden Reform. In ihrer gegenwärtigen innern pädagogischen Verfassung haben sie leider fast keinen andern Nutzen, als daß die Studenten zwei Jahre älter werden. Was werden z. B. diejenigen, denen es neu ist, dazu sagen, wenn ich ihnen mittheile, daß in Oesterreich auf keinem Gymnasium, auf keiner Philosophie, auf keiner Universität die deutsche Sprache getrieben wird, und daß im ganzen Oesterreich bis noch vor einem Jahre kein einziger Lehrstuhl für deutsche Literatur bestand?! Besser allerdings sind, wie schon bemerkt, die eigentlichen, namentlich die realistischen Fachschulen. Dieß gilt selbst von denen der Universität, obgleich auch hier den Brodstudien mehr wissenschaftlicher Karakter und der Fachbildung mehr philosophische und historische Begründung neben der ganz lobenswerthen praktischen Behandlung derselben zu wünschen übrig bleibt. In diesem Sinne liegt auch in Oesterreich die Nothwendigkeit einer durchgreifenden Reorganisation offen zu Tage. Man sagt, daß Oesterreichs Regierung bei den bereits begonnenen Reformen die chinesische Mauer ganz fallen lassen und dabei die Forderungen des Zeitgeistes überhaupt und insbesondere den ganzen Karakter der deutschen Gesammtbildung fest ins Auge fassen und dazu tüchtige Schulmänner aus Norddeutschland berufen wolle. Und wäre auch das norddeutsche Schulwesen noch unvollkommener als es theilweise ist, so hätte Oesterreich doch immer Recht, wenn es glaubt, daß hauptsächlich im Anschluß an die deutschen Institutionen Heil für sein Staatsleben, für seine Reformen zu finden ist. — Möge der Genius der Menschheit die Männer erleuchten, die mit der Studienreform daselbst beauftragt sind und in deren Händen nicht blos die intellektuelle, sondern indirekt die ganze Zukunft dieses herrlichen Landes ruht.

Kann demnach Sachsen mancherlei, namentlich hinsichts der zweckmäßigen äußeren Organisation im Schulwesen von Oester-

reich lernen, so nicht minder Oesterreich von Sachsen hinsichts des Innern und des Geistes der öffentlichen Erziehung. Denn daß das so viele unnöthige Umwege und Kräftezersplitterung ersparende Räderwerk des österreichischen Schulwesens so wenig bemerkenswerthe Früchte bisher getragen, liegt eben darin, daß dieß Unterrichtswesen bisher eben nur ein Räderwerk, ein unfreier, seelenloser Mechanismus war, weshalb man mit Recht vom deutschen Schulwesen sagen konnte: Nirgends wird mehr gelernt, als in Oesterreich, nirgends mehr vergessen als dort. Solch einem Schematismus das Wort reden zu wollen, wird keinem Sachsen einfallen. Nein, wie auch der §. 5 des Entwurfs anerkennenswerth andeutet, frei, kräftig und natürlich, wie die Aeste des deutschen Eichbaumes sollen sich die einzelnen Zweige des ganzen großen Unterrichtskörpers entwickeln: aber wie bei jenem soll und muß ihre Gestaltung durch einen gemeinsamen Stamm bedingt, aus einem gemeinsamen organischen Prinzip herausgewachsen sein.

Wenn nun der wandernde Schulmann, wie in Preußen und Oesterreich, so auch in Sachsen hinlänglich und in letzterer Hinsicht in Sachsen ganz vorzügliche Veranlassung hat, seinem Worte: „Nicht rühmen kann ich, nicht verdammen,
ein: „Untröstlich ist's noch allerwärts"
hinzuzufügen, und ihm, dem warmen Freunde heilbringenden Fortschrittes, namentlich bei uns Klage erfüllen kann, sobald er die bedeutenden Opfer, die die öffentlichen Schulen erheischen, mit ihrem oft so geringen Erfolge, ihr gutes Samenkorn mit ihrer kümmerlichen Ernte, das frische Bedürfniß des praktischen Lebens mit der oft so trockenen unfruchtbaren Stellung seiner Bildungsstätten vergleicht, und er nun nach der Hauptsache dieses Uebels zu forschen sich gedrungen fühlt, so wird und muß er diese finden in dem Mangel an Einheit in der Oberleitung, in der Zerstückelung des Erziehungsganzen unter verschiedene Ministerien, und wird gar bald einsehen, daß dem sächsischen Schulwesen vor Allem Eines Noth thut: System, Zusammenhang, Organismus, und daß dieß nur auf zwei Wegen erreicht werden kann:

Entweder: durch Unterordnung aller Schulen unter

ein eigentliches Unterrichtsministerium,

oder auch durch eine solche Organisation der Beziehungen der verschiedenen Ministerien, welche Schulen unter sich haben, daß dadurch die einheitliche Leitung und Entwickelung des sächsischen Erziehungsganzen sicher gestellt ist.

Die spezielle Beantwortung dieser Frage gehört aber in das Kapitel von den Schulbehörden und soll dort gegeben werden. Der §. 7 des Gesetzentwurfs ist daher auch ganz am unrechten Orte, denn er greift jenem Kapitel in nicht logischer Weise vor. Allein nicht blos seiner Stellung, auch seinem Inhalte nach können wir nicht mit ihm übereinstimmen; denn mit Bedauern müssen wir Angesichts dieses §. 7 wahrnehmen, daß das neue Gesetz immer noch dreien Ministerien getrennt die einzelnen Glieder des Schulorganismus unterordnet, und daß es gegenüber der jetzigen Zersplitterung der Schulkuratelen nicht eben so objektiv und kategorisch seine gerechten Forderungen geltend macht, wie es im §. 8 hinsichts des Patronats- und Collaturrechts gegenüber den Gemeinden verfährt.

Während es dort dem Bestehenden zu viele, hat es ihm hier in diesem §. fast zu wenige Konzessionen gemacht.

Daß im Interesse eines einheitlichen Schulorganismus das Patronatsrecht von Gemeinden oder Privatpersonen aufhören muß, ist klar. Weniger klar dürfte es aber sein, ob man so ohne Weiteres Jemandem ein Recht (und wäre es auch nur ein formelles) nehmen und zugleich die damit verbunden gewesenen Pflichten eben so ohne Weiteres von neuem aufbürden kann. Der §. 8 scheint uns in seinem zweiten Satze eine Härte, wo nicht gar eine Ungerechtigkeit zu enthalten. Und es ist auch wirklich mehr als zweifelhaft, daß er sich in dieser Weise im Leben werde durchführen lassen. Man wird sagen, daß eine Regierung, die diesen Satz in dieser Fassung zum Gesetz erhöbe, sich desselben Fehlers theilhaftig machen würde, den in jüngster aufgeregter Zeit so viele gesetzgebende Körperschaften dadurch begangen haben, daß sie wohlerworbenen Besitz und verjährte Gerechtsame ohne jede Entschädigung aufhoben. So viel ist gewiß, daß jede Regierung, die eine solche Bestimmung nicht bloß auf die Gemeindeschulen beschränkt, sondern allgemein durchzuführen beabsichtigt, sich tausendfachen

Verlegenheiten, Verwickelungen und Reklamationen aussetzen und den einfachen friedlichen Weg der Vereinbarung, auf dem sie mittels ihres unbestreitbaren Oberaufsichtsrechtes ihr Ziel besser erreichen kann, verkennen würde.

Denn mit welchem Rechte will man eine Gemeinde, z. B. wie die der Stadt Zittau, die bisher fast ganz aus eigenen Mitteln ein Gymnasium unterhielt, zwingen, nachdem man ihr das Patronatrecht genommen, die Unterhaltung dieser für die halbe Lausitz bestimmten und wirkenden Schule noch fernerhin in gleichem Maaße aus eignen Mitteln zu bewirken?

Zu §. 9 bis 15. Die übrigen Bestimmungen des Artikel I. sind dagegen ganz zeit- und sachgemäß. Denn daß die öffentlichen Lehrer alle, von der Elementarschule an bis zur Hochschule endlich zu Staatsbeamten erklärt werden, ist billig und nothwendig. Und wie nöthig es ist, daß der Staat seine öffentlichen Aemter an gewisse Bedingungen des Studiums und der Leistungen knüpft, wobei mir aber freilich der Nachweis eines mit guten Zeugnissen belegten systematischen Studienganges in der Regel von höhrem Werthe, als der Nachweis einer bestandenen summarischen Staatsprüfung erscheint, glaube ich in der Rundschau unsres öffentlichen Beamtenwesens genügend gezeigt zu haben.

Artikel II.

Die Schulanstalten.

§. 15.

Die allgemeinen Schulanstalten sind:

1. die Kindergärten,
2. die Gemeindeschulen,
3. die Beschäftigungsanstalten,
4. die Fortbildungsanstalten.

Die besondern Schulanstalten sind:

1. die Realschulen,
2. die Gymnasien,
3. die Fachschulen,
4. die Lehrerseminare.

A. Die allgemeinen Schulanstalten.

1. Die Kindergärten.

§. 16.

Die Kindergärten haben die Bestimmung, Kinder von der Zeit an, wo sie ohne Hülfe gehen können, bis zum schulfähigen Alter in Aufsicht zu nehmen, und dabei durch Spiele sowie durch andere dem kindlichen Alter angemessene Veranstaltungen ihre körperlichen und geistigen Kräfte zu wecken.

§. 17.

Die Errichtung solcher Kindergärten ist allen Gemeinden zu empfehlen, bleibt aber, unter Vorbehalt der Entscheidung des Ministeriums in einzelnen Fällen der freien Entschließung derselben überlassen.

2. Die Gemeindeschulen.

§. 18.

Die Gemeindeschulen haben die Bestimmung, die allgemeine Menschen- und Bürgerbildung (§. 3) zu geben.

§. 19.

Die Gemeindeschule scheidet sich in eine untere und eine obere Abtheilung. Erstere — die Kinderschule — behält ihre Zöglinge in der Regel vom 6. bis zum 10. Lebensjahre, letztere — die Knaben- und Mädchenschule — führt ihre Schüler von da an bis zum 14. Lebensjahre, wenn dieselben nicht früher auf eine besondere Schulanstalt übertreten.

Die Knaben- und Mädchenschule ist nach dem Bedürfnisse eine höhere oder eine niedere.

§. 20.

In der Kinderschule und der niedern Knaben- und Mädchenschule können bis zu 60, in der höhern Knaben- und Mädchenschule nur bis zu 50 Kinder gleichzeitigen Unterricht erhalten. Die Classen der beiden ersten Schulanstalten erhalten je einen wöchentlichen Schulunterricht von 14 bis 16 Stunden, die der letztern von 24 bis 30 Stunden.

§. 21.

Die Kinderschule vereinigt in der Regel beide Geschlechter und hat vorwiegend die Aufgabe, zu erziehen. Der Unter-

richt in ihr erkennt es als sein Ziel, den Zöglingen derselben in denjenigen Kenntnissen und Fertigkeiten, welche die Knaben- und Mädchenschule (§. 26) weiter auszubilden bemüht ist, die elementare Vorbildung zu geben.

§. 22.

In der oberen Abtheilung der Gemeindeschule — der Knaben- und Mädchenschule, sowohl der höheren als der niederen — ist die Trennung der Geschlechter zu empfehlen, keineswegs aber als unerläßliches Erforderniß zu verlangen.

§. 23.

Die höhere Knaben- und Mädchenschule theilt ihre Klassen im Princip nach den Jahrgängen ab; die niedere kennt nur 2 Klassen, eine Ober- und eine Unterklasse.

§. 24.

In der höheren Knaben- und Mädchenschule findet, mit Ausnahme zweier Freinachmittage, Vor- und Nachmittags Unterricht statt.

§. 25.

Kinder, welche wegen der Verhältnisse ihrer Eltern entweder die Stunden nicht regelmäßig besuchen, oder die Hausarbeiten nicht gehörig liefern können, sind in die niedere Knaben- und Mädchenschule zu verweisen.

§. 26.

Die niedere Knaben- und Mädchenschule hat außer der religiösen Bildung (§. 29.) folgendes Ziel bei allen ihren Zöglingen zu erreichen:

1. deutliches und verständliches Sprechen, richtiges und zusammenhängendes Lesen von Gedrucktem und leserlich Geschriebenem in deutschen und lateinischen Buchstaben;

2. fertiges und leserliches Schreiben der deutschen Current-schrift;

3. Abfassung kleiner Geschäftsaufsätze und Briefe aus dem nächsten Lebenskreise ohne grobe Verstöße gegen Recht-schreibung;

4. im Rechnen die 4 Grundrechnungsarten in benannten und unbenannten Zahlen, einfache Brüche, die einfache Regeldetrie mit Anwendung auf die gewöhnlichsten Fälle im Leben;

5. das Nothwendigste und Allgemeine aus dem Gebiete der Naturwissenschaften;

6. Einige Bekanntschaft mit den Hauptpersonen und Hauptbegebenheiten der vaterländischen Geschichte, insoweit eine solche zum Verständniß der Gegenwart unentbehrlich ist, sowie mit dem Wichtigsten aus der allgemeinen Geschichte, welches damit zusammenhängt; eine allgemeine Vorstellung von der Erde und ihren Hauptländern, sowie eine genauere Kenntniß von Deutschland und seinem Volke;

7. Fertigkeit im einstimmigen Gesange der gewöhnlichsten Choräle.

§. 27.

Die höhere Knaben- und Mädchenschule hat außer der religiösen Bildung (s. §. 29.) eine Erweiterung dieses Zieles namentlich in folgenden Punkten anzustreben:

1. im Sprechen geordnete längere Mittheilung aus dem Stegreif über Gelesenes, Gehörtes, Erlebtes; im Lesen schnelles und sicheres Verständniß und demgemäß Richtigkeit der Betonung und des Ausdrucks; Bekanntschaft in der neuern deutschen classischen Literatur;

2. im Schreiben Fertigkeit und Gefälligkeit in deutscher und englischer Schrift;

3. freie Aufsätze über Gegenstände des kindlichen Wissens

und Lebens und in ihnen Sicherheit in der Rechtschreibung, abgesehen von selten gebräuchlichen oder Fremdwörtern, sowie im Satzbau; Einsicht in die dabei anzuwendenden Sprachgesetze;

4. im Rechnen größere Fertigkeit in der Bruchrechnung mit Berücksichtigung der Dezimalbrüche und Lösung schwieriger Aufgaben aus den gewöhnlichen Rechnungsarten, z. B. Zins-, Gesellschaftsrechnung u. s. w.; die ersten Elemente der Geometrie (Formenlehre);

5. in der Naturkunde neben erweiterter Kenntniß der drei Reiche genauere Bekanntschaft mit den Erscheinungen, Kräften und Gesetzen der Natur;

6. in der Geographie und Geschichte vollständige Kenntniß von Deutschland und seinem Volke; in Verbindung mit einer Uebersicht des Wichtigsten und Wissenswürdigsten aus der Weltgeschichte, und der allgemeinen Erd- und Himmelskunde;

7. Befestigung im einstimmigen, einige Uebung im zweistimmigen Choralgesange; überdies

8. im Zeichnen Fertigkeit im Darstellen leichter Naturgegenstände.

§. 28.

Der Zweck der gymnastischen Uebungen ist zwar möglichst harmonische Ausbildung des Körpers durch Kräftigung und Uebung aller seiner Glieder und Bewegungen; doch ist ein bestimmtes Ziel für alle Schüler nicht festgestellt.

§. 29.

Der Religionsunterricht ist nach dem Bekenntnisse der Kirche zu ertheilen, welcher die Mehrheit der Gemeinde angehört. Die Kinder andrer Glaubensgenossen sind nicht genöthigt, an dem Religionsunterrichte Theil zu nehmen; es hat aber in diesem Falle die Kirche, zu welcher sie sich hal-

ten, für den erforderlichen Religionsunterricht in der Regel auf Kosten der Familie Sorge zu tragen.

Befreiung von dem Religionsunterrichte kann daher jederzeit auf Antrag der Eltern und Pfleger, wenn der Schüler einer andern Confession zugethan ist, stattfinden, dafern von ihnen nachgewiesen wird, daß derselbe anderweitig den nöthigen Religionsunterricht in seiner Confession erhält.

In jedem Falle aber ist der Religionsunterricht so zu ertheilen, daß die Schüler bei aller Treue gegen das eigene Bekenntniß zugleich die Treue Andrer gegen das ihrige anerkennen und achten lernen.

§. 30.

Regelmäßige Ferien finden an den hohen Festen, zu Weihnachten, Ostern, Pfingsten und außerdem in der Ernte oder in den Hundstagen statt. Sie dauern zu Weihnachten, Ostern und Pfingsten jedesmal eine Woche.

Die Ernte- und Hundstags-, sowie etwa nothwendige außerordentliche Ferien werden unter Berücksichtigung der örtlichen Verhältnisse in den verschiedenen Schulgemeinden verschieden bestimmt.

§. 31.

Alle Kinder der Schulgemeinde, welche nicht früher in eine besondere Schulanstalt übertreten, haben in der Regel die Gemeindeschule acht Jahre lang, vom 6. bis 14. Lebensjahre ununterbrochen zu besuchen.

Eine Befreiung von dieser Verpflichtung kann nur dann eintreten, wenn nachgewiesen wird, daß die Kinder auf andre ausreichende Weise wenigstens den zur allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung nöthigen Unterricht erhalten.

Eine dauernde Unterbrechung des Unterrichts wird, außer in Krankheitsfällen, nicht gestattet.

§. 32.

Die Aufnahme und Entlassung der Kinder findet nur einmal im Jahre und zwar zu Ostern statt.

Für schulpflichtige Kinder, welche in die Schulgemeinde neu eintreten, ist die Aufnahme zu jeder Zeit nachgelassen.

§. 33.

Alle Kinder, welche zwischen dem 1. April und dem 1. Oktober des laufenden Jahres das sechste Lebensjahr erfüllen, sind in der Regel aufnahmefähig, und diejenigen, welche innerhalb derselben Zeitgränze das 14. Jahr erfüllen, können wieder entlassen werden.

§. 34.

Ausnahmen von der rücksichtlich der Aufnahme und Entlassung gegebenen Altersbestimmung sind bedingt durch geistige und körperliche Unfähigkeit, mag nun die Ursache eine natürliche oder verschuldete sein.

§. 35.

Die Entlassung aus der Schule kann selbst nach Ablauf der gesetzlichen Schulzeit nicht eher erfolgen, als bis das Lehrziel der Gemeindeschule, in welcher sich die Kinder befinden, im Wesentlichen erreicht worden ist.

Namentlich können Kinder, welche die obere Gemeindeschule besuchen, nur aus der ersten Klasse derselben entlassen werden.

Vor der gesetzlichen Zeit kann ein Kind nur dann entlassen werden, wenn es das für seine Schule festgestellte Ziel in allen Stücken vollständig erreicht hat.

§. 36.

In rein wendischen Gemeindeschulen wird der Unterricht in der wendischen Sprache ertheilt. Es ist jedoch auch in be-

sonderen Stunden die deutsche Sprache zu lehren und bei andern Unterrichtsgegenständen, namentlich bei Wiederholung des von dem Lehrer Vorgetragenen, praktisch einzuüben.

In gemischten Schulen ist der Unterricht in der Regel deutsch zu ertheilen; die höhere Schulbehörde hat aber nach den Ortsverhältnissen zu bestimmen, inwieweit bei dem Unterricht die wendische Sprache anzuwenden sei, um für alle Kinder fruchtbringend zu werden.

3. Die Beschäftigungsanstalten.

§. 37.

Die Beschäftigungsanstalten haben die Bestimmung, Schüler der Gemeindeschule außer den Lehrstunden unter erziehender Aufsicht den Tag über angemessen zu beschäftigen.

§. 38.

Die Errichtung und Einrichtung der Beschäftigungsanstalten hängt von den besondern örtlichen Bedürfnissen und Verhältnissen ab und bleibt daher der Gemeinde auf ihre Kosten überlassen.

4. Die Fortbildungsanstalten.

§. 39.

Die allgemeinen Fortbildungsschulen haben die Bestimmung, die heranwachsende Jugend beiderlei Geschlechts, welche bereits mit dem Austritt aus der Gemeindeschule in das praktische Leben eintritt, wie besonders Dienstboten, Lehrlinge, Fabrikgehülfen, in ihrer allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung zu befestigen und zu fördern.

Die Fortbildungsschulen führen daher nicht allein die Lehrgegenstände der Gemeindeschule fort, sondern fügen auch diejenigen für das gemeinsame bürgerliche Leben nothwendi-

gen Kenntnisse und Fertigkeiten hinzu, welche zur Aufnahme in die Gemeindeschule noch nicht geeignet sind.

§. 40.

Auch ihre Errichtung und Einrichtung hängt von den örtlichen Bedürfnissen und Verhältnissen ab. Sie ist der Gemeinde überlassen, welche den Aufwand dafür zu bestreiten hat.

§. 41.

Taubstumme, Blinde, körperlich und geistig Verwahrloste werden in den für sie besonders errichteten Anstalten zu dem Ziele der Gemeindeschule geführt und für die ihnen angemessenen Berufsarten vorbereitet.

B. Die besondern Schulanstalten.

1. Die Realschulen.

§. 42.

Die Realschulen setzen das in der höheren Knabenschule geforderte Lehrziel voraus, führen die allgemeinen Unterrichtsgegenstände weiter und geben die gemeinsame Vorbildung für die höhere Gewerbthätigkeit und die manchfaltigen Berufsarten, für welche dann auf den verschiedenen Fachschulen die besondere Ausbildung zu suchen ist.

§. 43.

Eigenthümlich ist der Realschule das Vorwalten des Unterrichts im Zeichnen, in Mathematik und Naturwissenschaft und die Aufnahme der französischen und englischen Sprache unter die Unterrichtsgegenstände.

§. 44.

Das Lehrziel der Realschule ist folgendes:

1. sie setzt ihre Zöglinge in den Stand über geeignete Gegenstände in der Muttersprache einen klaren und umfassenden freien Vortrag zu halten und leitet sie zu einer zusammenhängenden Einsicht in die deutsche klassische Literatur;

2. sie führt die Mathematik bis zur ebenen Trigonometrie und Projektionslehre fort;

3. den möglichst umfassenden Unterricht in der Beschreibung der drei Naturreiche, in der Physik und Chemie schließt sie mit einem Lehrgange der Technologie ab;

4. die vaterländische und allgemeine Geschichte, die Geographie, namentlich die mathematische und physische und die Himmelskunde lehrt sie in angemessener Ausdehnung, ohne die Gränze des Praktischen zu überschreiten;

5. sie übt sowohl das freie Hand= als das geometrische Situationszeichnen;

6. sie lehrt das Französische und Englische bis zum leichten und sichern Verständniß geschichtlicher und praktisch belehrender Prosawerke, sowie bis zum Beginne des mündlichen Ausdrucks.

§. 45.

Der Religionsunterricht wird von einem Lehrer der evangelischen Confession ertheilt.

Schüler eines andern Bekenntnisses sind nicht genöthigt an diesem Unterrichte Theil zu nehmen. Es hat jedoch die Schulbehörde Veranstaltung zu treffen, daß, soviel die örtlichen Verhältnisse gestatten, ihnen fortgesetzter Religionsunterricht von Lehrern ihres Glaubens ertheilt werde.

§. 46.

Die Realschule, in so fern sie den §. 42 angedeuteten Bildungsgrad voraussetzt, besteht aus vier Klassen mit einjährigen Lehrgängen, einjähriger Aufnahme und Versetzung.

Sie ist so einzurichten, daß je zwei Jahreskurse wieder für sich ein gewisses Ganze bilden, so daß auch schon mit der Entlassung aus der dritten Classe ein gewisser Abschluß der Bildung erreicht wird.

Zu diesem Behufe ist namentlich das Französische in der vierten, das Englische in der zweiten Classe zu beginnen.

§. 47.

Die Realschule kann nach Bedürfniß oder Wunsch der betreffenden Schulgemeinde mit der höhern Knabenschule sich verbinden.

§. 48.

Die lateinische Sprache ist als regelmäßiger und verbindlicher Lehrgegenstand nicht aufzunehmen; doch soll in den Städten, in welchen neben der Realschule ein vollständiges Gymnasium nicht besteht, den Schülern der Realschule, um sie für das Gymnasium vorzubereiten, Gelegenheit zur Erlernung der Elemente dieser Sprache geboten werden.

In denjenigen Realschulen, an welchen 2 Gymnasialklassen (§. 49) vorhanden sind, ist die lateinische Sprache zwar als regelmäßiger doch nur für diejenigen verbindlicher Lehrgegenstand aufzunehmen, welche die Gymnasialbildung beabsichtigen.

§. 49.

Für den Zweck der Gymnasialbildung sollen sich an einige Realschulen nach Oben 2 Gymnasialklassen mit einjährigen Lehrcursen anschließen, welche die Bestimmung haben, ihren Zöglingen diejenige Gymnasialbildung zu ertheilen, die erforderlich ist, um auch Realschüler zu einem selbstständigen wissenschaftlichen Studium auf der Universität vorzubereiten.

§. 50.

In beiden Gymnasialklassen wird die Mathematik bis zur

sphärischen Trigonometrie und Combinationslehre, die Naturwissenschaft, welche physiologische Anthropologie und einen höhern Lehrgang in Mechanik und Physik aufnimmt, bis zur organischen Chemie fortgeführt.

Neben einer gründlichen Behandlung der französischen und englischen Sprache und Literatur gilt hier im Lateinischen das Lesen und Verstehen erzählender und leichter rednerischer Stücke als Ziel.

§. 51.

In beiden Gymnasialklassen umfaßt der Unterricht in der Geschichte die ganze Weltgeschichte in ihrem organischen Zusammenhang, so jedoch, daß die neue Geschichte ausführliche Berücksichtigung findet.

In der Geographie wird bei einer umfassenden Behandlung dieses Unterrichtsgegenstandes der mathematisch-physikalischen Seite desselben besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

§. 52.

Die Entlassung aus den Gymnasialklassen um zur Universität oder in eine andere höhere Fachschule überzugehen, findet nur nach vorgängiger Maturitätsprüfung in ähnlicher Weise, wie weiter unten §. 64 für das Gymnasium festgesetzt worden ist, statt.

§. 53.

Wo es das Bedürfniß fordert, schließen sich auch an die höhere Mädchenschule nach Oben zwei Klassen an, welche ihre Schülerinnen bis zum erfüllten 16. Lebensjahre in der Regel behalten.

§. 54.

Diese haben die Aufgabe, den Gebrauch der Muttersprache in Wort und Schrift zu erweitern und eine größere Bekannt-

schaft mit der Weltgeschichte und der deutschen Dichtkunst zu vermitteln.

Als neues Bildungsmittel nehmen sie die französische und englische Sprache auf.

Feinere weibliche Arbeiten werden geübt.

2. Die Gymnasien. (Gelehrtenschulen.)

§. 55.

Das Gymnasium hat neben der Weiterführung der allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung, eine gemeinsame möglichst vielseitige Vorbildung zu selbstständigen wissenschaftlichen Studien zu geben.

Es ist insofern die eigentliche Vorbereitungsanstalt für die Universität.

§. 56.

Seine vornehmste Grundlage ist das historische Princip und der hauptsächlichste Theil derselben die altklassische Bildung, mit gründlicher Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache.

§. 57.

Zur freiwilligen Erlernung des Hebräischen soll geeignete Gelegenheit gegeben werden.

§. 58.

Die französische und die englische Sprache werden bis zum sicheren und leichten Verständniß der klassischen Schriftsteller einerseits, zur grammatischen Richtigkeit im Uebersetzen geeigneter Uebungsstücke andrerseits fortgeführt.

§. 59.

In der Mathematik werden die Zöglinge bis zu den Elementen der Combinationslehre und der analytischen Geometrie geführt.

In der Naturwissenschaft wird eine lebendige und anregende Bekanntschaft mit den Hauptvertretern der drei Naturreiche einerseits, mit den Grundzügen der Physik, Chemie und Astronomie andrerseits vermittelt.

§. 60.

Der Unterricht in der Geschichte erstreckt sich über die ganze Weltgeschichte in ihrem organischen Zusammenhange und widmet dem griechischen und römischen Alterthume besondre Aufmerksamkeit.

§. 61.

Der geographische Unterricht hat die ganze bewohnte Erde zu umfassen und auch die Geographie der alten Welt mit aufzunehmen.

§. 62.

Der Religionsunterricht wird auch im Gymnasium von einem Lehrer evangelischer Confession ertheilt.

Auf Schüler eines andern Bekenntnisses findet die Bestimmung §. 45. Anwendung.

§. 63.

Die Gesang- und gymnastische Uebungen finden im Gymnasium ihre angemessene Steigerung, ohne daß ein bestimmtes Ziel für Alle festgesetzt werden könnte.

§. 64.

Das Gymnasium besteht fortan aus

a. dem Progymnasium,

b. dem eigentlichen Gymnasium,

und umfaßt einen 9jährigen Lehrgang.

§. 65.

Nur nach bestandener Abgangsprüfung und erlangtem Zeugnisse der Reife kann die Entlassung zur Universität erfolgen.

Dieser Prüfung haben auch solche, welche außerhalb des Gymnasiums ihre Vorbildung gesucht haben, sich zu unterwerfen.

3. Die Fachschulen.

§. 66.

Die Fachschulen haben die Ausbildung zu besonderen bürgerlichen Berufsarten zum Zweck.

Sie führen neben der Fachbildung die allgemeine Bildung, zu welcher insbesondere auch die religiöse gehört, fort.

Alle Fachschulen haben in Bezug auf Ueberwachung der Sittlichkeit und des Anstandes der Zöglinge in der Schule und Ahndung von Ungebührlichkeiten außerhalb derselben dieselbe Pflicht und dasselbe Recht, wie andere besondere Schulanstalten.

§. 67.

Sie zerfallen im Allgemeinen in niedere und in höhere Fachschulen, je nachdem sie nun auf der Gemeindeschule fortbauen oder mindestens das erreichte Ziel einer Realschule voraussetzen.

Für die höhere Fachschule bestimmt sich die Aufnahmefähigkeit durch das jenem Ziel entsprechende Maaß von Kenntnissen in Mathematik, Naturwissenschaft und neueren Sprachen, ohne daß deßhalb die Vorbildung auf einem Gymnasium ausgeschlossen wäre.

§. 68.

A. Niedere Fachschulen sind in aufsteigender Linie:

a. die Fortbildungsschulen für Handwerkslehrlinge in Städten.

Zu Errichtung derselben, wo es das Bedürfniß fordert, und die nothwendigen Mittel gestatten, ist die Gesammtheit der gewerbtreibenden Corporationen des Bezirks unter Aufsicht des Gewerbrathes schon dadurch verpflichtet, daß die allgemeine Verpflichtung zum Besuche einer solchen Anstalt für jeden Lehrling besteht.

§. 69.

Die Hauptgegenstände sind neben denen jeder allgemeinen Fortbildungsschule besonders Zeichnen, Rechnen und Mathematik, Naturlehre in ihrer Anwendung auf Gewerbe.

Wieviel darin zu thun, wie weit zu gehen, ob die Lehrlingsschule mit der allgemeinen Fortbildungsschule (wie in der Regel) zu verbinden, oder davon zu trennen, ja vielleicht gar in Abtheilungen unter Berücksichtigung besonderer Gewerbsgruppen zu spalten ist, dieß Alles hängt von den örtlichen Bedingungen und den besonderen Entschließungen des Schulvorstandes und Gewerbrathes ab.

§. 70.

Die Lehrlingsschulen nehmen ihre Schüler mit dem Eintritt in die Lehre auf und behalten sie zwei bis drei Jahre.

Der Lehrherr hat die erforderliche Zeit zum Besuche zu gestatten.

Ein bestimmtes Lehrziel ist nicht vorgeschrieben. Wer aber bei einem Eintritt in die Lehre schon eine Realschule absolvirt hat, ist vom Besuche der Lehrlingsschule frei.

§. 71.

Höher hinaufreichende, für Gesellen und ältere Gewerbtreibende berechnete Fortbildungsinstitute in größern Städten nach Maaßgabe des örtlichen Bedürfnisses zu errichten, bleibt der freien Thätigkeit überlassen.

§. 72.

b. Die Handelslehrlingsschulen; sie sind von den Handelscorporationen in oder außer Verbindung mit der allgemeinen Fortbildungsschule in solchen Städten zu errichten, wo es die große Zahl der Handelslehrlinge erfordert.

Die allgemeine Einrichtung ist die der vorigen, abgesehen von den durch die besondern Zwecke gegebenen Abweichungen. Für mittlere und kleinere Städte ist die Fortbildung der Handelslehrlinge in der allgemeinen und gewerblichen Fortbildungsschule zweckmäßig zu erreichen.

§. 73.

c. Es wird von Staatswegen für Errichtung einer allgemeinen Zeichnenschule, bestimmt, jungen Leuten des verschiedensten Alters und der verschiedensten Vorbildung systematische Ausbildung in den Grundlagen der Zeichnenkunst angedeihen zu lassen, Sorge getragen werden.

Diese Anstalt wird zugleich den Zweck der Ausbildung tüchtiger Elementarzeichnenlehrer durch eine besondere Einrichtung zu erreichen suchen.

§. 74.

d. Die speziellen niederern Gewerbsschulen für einzelne Gewerbe, welche in ihrer Stellung und den Anforderungen an Vorbildung in gleicher Linie mit den gewerblichen Fortbildungsanstalten stehen, aber darin abweichen, daß sie die besonderen Bedürfnisse eines ganz besonderen Gewerbes, selbst auch die technische Ausbildung in demselben im Auge haben und deßhalb auch mehr Zeit in Anspruch nehmen, nach Befinden gar nicht neben der Lehrzeit fortgehen, sondern den Schüler auf längere oder kürzere Zeit ganz beschäftigen, hängen im Allgemeinen von gegebenen Bedürfnissen und örtlichen Bedingungen ab.

Die Sorge für deren Errichtung an den geeigneten Orten ist daher wesentlich Aufgabe der Gewerbräthe oder auch der betheiligten gewerblichen Corporationen, welche vom Staate in der Ausführung möglichst zu unterstützen sind.

Solche Schulen sind, soviel irgend thunlich, an bereits bestehende Gewerbschulen, Realschulen ꝛc. ꝛc. anzulehnen, um Lehrkräfte und Lehrmittel zweckmäßig zu benutzen und Kosten zu ersparen.

§. 75.

Es gehören hierher:

aa. Die wegen der allgemeinen Verbreitung des betreffenden Gewerbes und der staatlichen Wichtigkeit einer tüchtigen Ausbildung schon bisher vom Staate unterhaltenen Baugewerkenschulen in Dresden, Leipzig, Chemnitz, Zittau und Plauen, welche in zwei, für die Zukunft in drei Wintercursen solchen jungen Leuten, welche während des Sommers praktisch als Maurer, Zimmerleute ꝛc. ꝛc., arbeiten, diejenige Ausbildung gewähren, welche der Staat von einem Meister in diesen Fächern beansprucht.

bb. Die für Mühlenbauer, Müller, Brunnenmacher, Röhrmeister und Maschinenleute niederer Art bestimmte mechanische Baugewerkenschule in Freiberg.

cc. Der mit der Gewerbschule in Chemnitz zu verbindende Cursus für Spinner.

dd. Weberschulen, Posamentirschulen und andere dergleichen Anstalten mit der besonderen Bestimmung, Bekanntschaft mit der Einrichtung und Uebung in dem Gebrauch der verschiedenen technischen Hülfsmittel und Methoden der betreffenden Gewerbe zu gewähren und dadurch der sonst in der Natur des praktischen Betriebes derselben liegenden Einseitigkeit entgegenzuwirken.

§. 76.

e. Die Ackerbauschulen für den bäuerlichen Landwirth vom 16ten Jahre an bestimmt mit zweijährigem, im Sommer praktischen, im Winter theoretischen Lehrgange.

Der praktische Cursus soll nicht sowohl mechanische Uebung in den gewöhnlichen Arbeiten — welche vielmehr bereits vorausgesetzt wird — sondern verständige Ausführung derselben, Kenntniß verschiedener Werkzeuge und Methoden mit Hülfe eines begleitenden anschaulichen Unterrichtes gewähren, zugleich aber die Zöglinge in der steten Gewohnheit des Selbstarbeitens erhalten, weshalb die Zöglinge zugleich das Arbeitspersonal der Wirthschaft darstellen.

Der theoretische Kursus soll, neben der Fortbildung in allgemeinen Kenntnissen, denjenigen Grad theoretischen Wissens in Naturwissenschaft, Landwirthschaft und den Hülfszweigen erreichen lassen, welche nach der gegebenen Vorbildung und ohne eigentlich systematisch wissenschaftlichen Unterricht möglich, aber doch zu einer bewußten Ausübung der Landwirthschaft erforderlich ist.

Die Direktion der Ackerbauschule ist daher in die Hände eines gebildeten Landwirths zu legen, welchem der Lehrer der Landwirthschaft und das sonst erforderliche Hülfslehrerpersonal zur Seite steht.

Vor der Hand soll eine auf 30 Schüler berechnete Anstalt dieser Art errichtet werden, worüber ein besonderes Regulativ das Weitere enthält.

§. 77.

B. Von höhern Fachschulen sind folgende erforderlich:

a. die polytechnische Schule in Dresden.

Dieselbe zerfällt in eine allgemeine Abtheilung von drei Classen und eine Anzahl specieller Fachkurse.

Jene führt die Schüler im Studium der exacten Wissenschaften, ohne Unterschied des besonderen technischen Zweiges bis auf den Punkt, daß auch dem schwierigsten technischen Berufe genug gethan wird, und entläßt dieselben je nach ihrem gewählten Berufe aus derjenigen Klasse, deren Lehrziel die genügende Vorbereitung darbietet.

Die allgemeine polytechnische Abtheilung nimmt daher keinen Schüler vor dem 16ten Jahre auf und verlangt von ihm eine solche Vorbereitung in exacten Wissenschaften, wie sie durch gänzliche Absolvirung einer Realschule erlangt werden würde; aber auch Zöglingen des Gymnasiums ist mit einiger Privatnachhülfe der Uebergang möglich.

§. 78.

Die Lehrgegenstände sind Mathematik, namentlich höhere, descriptive Geometrie, theoretische und analytische Chemie, Physik, technisches Zeichnen, französische und englische Sprache. Aber mindestens 3—4 Stunden wöchentlich werden auch dem Religions- und historischen Unterrichte, sowie dem der deutschen Sprache und Literatur gewidmet.

§. 79.

b. Die Gewerbschule in Chemnitz ist für jene große Klasse der Gewerbtreibenden bestimmt, welche einer zwar gründlichen und wissenschaftlichen, besonders praktischen Vorbildung in den mechanischen und chemischen Theilen der angewandten Naturwissenschaft bedarf, ohne jedoch dieselbe auf höhere Mathematik gründen zu müssen.

Diese Schule setzt sich ebenfalls auf die Realschule auf, ohne indessen in ihren Anforderungen ganz soweit zu gehen, als die polytechnische Schule.

Sie besteht aus drei Jahreskursen, deren unterer für alle Schüler völlig gemeinschaftlich ist, während von da an, namentlich aber in dem ersten Kurse der Unterricht nach der mehr mechanischen, chemischen oder landwirthschaftlichen Richtung des künftigen Berufs besonders in seinen praktischen Theilen auseinander geht, so weit es das Bedürfniß erfordert.

§. 80.

c. Die Handelslehranstalt in Leipzig in ihrem bisherigen Bestehen genügt dem Bedürfnisse höherer kaufmännischer Ausbildung vollkommen und kann ihre Einrichtung, sowie ihre Stellung als ein vom Staate nur durch einen Zuschuß unterstütztes Institut der Leipziger Kramerinnung beibehalten werden.

§. 81.

d. Die Musterzeichnen- und Modellirschule in Dresden soll mit höchstens drei Lehrern den Zweck der Ausbildung in der ästhetischen Technik verfolgen und Musterzeichner und Modelleurs für die verschiedenen Zweige der Industrie bilden. Sie kann mit der §. 70 zu errichtenden allgemeinen Zeichnenschule verbunden werden.

Durch passende Einrichtungen wird sich dieses Institut die Einwirkung auf Verbreitung selbständigen Geschmacks und tüchtiger Muster unter den sächsischen Industriellen zu sichern suchen und die letzteren in dieser Beziehung thätig unterstützen.

§. 82.

e. Die Forst- und Landwirthschaftsakademie in Tharand;

f. Die Bergakademie in Freiberg

werden, da sich ihre praktischen Zwecke auf der polytechnischen Schule selbst nicht vollständig erreichen lassen, mit denjenigen Veränderungen und Vereinfachungen der Organisation fort-

4*

bestehen, welche einestheils dadurch möglich sind, daß der aufzustellende Organismus von Real- und technischen Schulen ganz andere Anforderungen an die Aufzunehmenden und Ausschließung alles elementaren und rein theoretischen Unterrichts gestattet, anderntheils von der Durchführung des allgemeinen Grundsatzes, die Spezialbildung nicht früher sich trennen zu lassen, als der Zweck unbedingt erheischt, gefordert werden.

§. 83.

Die Ausbildung der Offiziere wird zwei besondere Anstalten erfordern und zwar

a. eine allgemeine Kriegsschule für alle Offiziere ohne Ausnahme.

Dieselbe setzt voraus ein Alter von mindestens 17 Jahren, einen mindestens halbjährigen praktischen Infanteriedienst als Gemeiner oder beziehendlich Unteroffizier; dasjenige Maaß von Kenntnissen in Mathematik, Physik, neueren Sprachen, Geographie und Geschichte, was auf einer Realschule zu erlangen ist, obgleich im Allgemeinen das Realgymnasium die geeignetste Vorbildung für den Offizier geben wird.

Die allgemeine Kriegsschule umfaßt in einem zweijährigen Kursus alle einem jeden Offiziere ohne Ausnahme nothwendigen Lehrgegenstände.

Nach beendigtem Kursus tritt der junge Mann nach bestandener Prüfung als Unteroffizier in diejenige Waffengattung über, der er als Offizier angehören soll und avancirt in derselben der Ordnung nach zum Offizier.

§. 84.

b. Die Artillerie- und Ingenieurschule bildet in zwei verschiedenen, an die polytechnische Schule sich anlehnenden und deren Hülfs- und Lehrmittel und Civillehrer mit

benutzenden Jahreskursen die Offiziere für die genannten Waffengattungen aus.

Sie setzt voraus: die Kenntnisse, wie sie in der allgemeinen Abtheilung der polytechnischen Schule erlangt werden können, daher die sich hierfür bestimmenden jungen Leute am besten jene allgemeinen Klassen durchmachen, ehe sie in die Armee eintreten; ferner die Absolvirung der allgemeinen Kriegsschule und nach Beendigung derselben halbjährige praktische Ausbildung im Artilleriedienste.

§. 85.

Sämmtliche Fachschulen werden von dem Ministerium, welchen sie zugewiesen sind, durch Regulative geordnet.

Dem Ministerium des Innern sind sämmtliche niedern Fachschulen und von den höheren die polytechnische Schule in Dresden, die Gewerbschule in Chemnitz, die Handelslehranstalt in Leipzig, die Muster- und Modellirschule in Dresden, die Forst- und Landwirthschaftsacademie in Tharand und die Bergakademie in Freiberg; dem Ministerium des Kriegs aber die allgemeine Kriegsschule und die Artillerie- und Ingenieurschule untergeordnet.

4. Die Lehrerseminare.

§. 86.

Die Seminare oder Lehrerbildungsanstalten haben die Bestimmung ihren Zöglingen die zur Verwaltung eines Lehramtes in der Gemeindeschule erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen und sie zur praktischen Ausübung ihres Berufs anzuleiten.

§. 87.

Jedes Seminar ist mit einer möglichst vollständigen Ge-

meindeschule zu verbinden, in welchen die Zöglinge zum Unterrichten und der erzieherischen Behandlung der Kinder angewiesen werden.

§. 88.

Die Aufzunehmenden müssen in körperlicher und geistiger Hinsicht für ihren künftigen Beruf befähigt erscheinen und das 16. Lebensjahr vollendet haben.

§. 89.

Wo an einem Seminarorte eine Realschule sich befindet, da sind bei dieser Einrichtungen zu treffen, damit die künftigen Zöglinge der Lehrerseminare auch in der Religion und Musik die erforderliche Vorbereitung finden können.

An andern Orten wird die Regierung durch Verbindung von Proseminaren mit den Seminaren dafür Sorge tragen, daß die Vorbereitung für letztere Suchenden sich die zur Aufnahme nöthigen Vorkenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben Gelegenheit finden.

§. 90.

Ob die Aufzunehmenden die erforderliche Befähigung erlangt haben, ist in einer, von dem Lehrercollegium zu veranstaltenden Aufnahmeprüfung zu erforschen.

§. 91.

Unterweisung und Anleitung zum Religionsunterrichte findet in der Regel nur durch einen Seminarlehrer evangelischen Bekenntnisses statt. Ob Zöglinge anderer Bekenntnisse an diesem Theile des Seminarkursus Theil nehmen wollen oder nicht, ist ihnen selbst zu überlassen. Nur haben sie in letzterem Falle nachzuweisen, daß sie ihre religiöse Bildung nicht vernachlässigen.

Nach Befinden wird jedoch an einem oder dem andern

Seminare eine Einrichtung getroffen werden, um Seminaristen andrer Confession für die Ertheilung des Religionsunterrichts vorzubilden.

§. 92.

Der Cursus ist vierjährig; jedes Jahr findet einmal zu einer bestimmten Zeit die Aufnahme und Entlassung der Zöglinge statt.

§. 93.

Vor seiner Entlassung hat sich der Zögling einer öffentlichen Prüfung zu unterwerfen, in welcher er darlegen muß, daß er das erforderliche Maaß von Kenntnissen und Fertigkeiten erworben hat.

Seminarzöglinge, wenn sie noch außerdem akademische Studien machen wollten, haben die gesetzliche Maturitätsprüfung des Gymnasiums zu bestehen, ehe sie zur Inscription auf der Universität gelangen können.

§. 94.

Von den künftigen Lehrern an Realschulen, Seminaren und Gymnasien wird diejenige wissenschaftliche Vorbildung verlangt, welche durch die vollständige Absolvirung eines Gymnasiums und durch Universitätsstudien der gewöhnlichen Zeitdauer erlangt zu werden pflegt.

Inwieweit zur Bildung von Fachlehrern die andern höhern Bildungsanstalten ausreichend befunden werden, haben die betreffenden Ministerien zu bestimmen.

§. 95.

Die Regierung wird dafür Sorge tragen, daß es solchen Frauen und Jungfrauen, welche sich der Leitung von Kindergärten widmen wollen, nicht an Gelegenheit fehlt, die dazu erforderliche Ausbildung zu erlangen.

Jede Schule erstrebt vorwaltend entweder die allgemeine, (humanistische) oder eine besondere (Berufs-) Bildung, und ist sonach entweder allgemeine oder Fachschule. Niemand nun wird im Ernste die Realschulen und die Gymnasien zu den Fachschulen rechnen wollen; selbst dann nicht, wenn diese Schulen irrthümlicher Weise ihre Aufgabe so weit verkennen sollten, daß sie einem, die harmonische Menschenbildung wesentlich beeinträchtigenden Unterrichtssysteme huldigten, wie dieß bei den sächsischen und den meisten deutschen Gymnasien allerdings noch der Fall ist. Allein trotz aller philologischen Erzesse der Gymnasien einer-, und trotz aller realistischen Einseitigkeit vieler deutscher Realschulen andrerseits wird immer die allgemeine Bildung der wesentliche Karakter, der vorwaltende Zweck dieser Schulen sein, so sehr auch ein ungebührliches Hereinragen künftiger Berufsbedürfnisse bei vielen derselben zu beklagen ist.

Es muß daher entschieden als irrthümlich bezeichnet werden, wenn man die Realschulen und Gymnasien, die etwas andres nicht als eine Fortführung der niederen humanistischen Schulen wenn auch mit einer gewissen, die allgemeine Bildung indeß so wenig als möglich beeinträchtigenden Hinneigung zum künftigen Berufe darstellen oder darstellen sollen, den allgemeinen Schulanstalten entrückt und zu den Fachschulen wirft. Wohin würde ein solcher Grundsatz führen? Allerdings zunächst zu dem schon oben beleuchteten Umstande, daß die „allgemeine Menschen- und Bürgerbildung" mit der Gemeindeschule abgeschlossen und im ganzen Schulorganismus kein Organ für die so hochwichtige weitere Kultur der harmonischen Menschenbildung an sich und als Hauptzweck vorhanden wäre.

Ein weiteres Bedenken ist in Bezug auf die Eintheilung der Schule gegen den Umstand zu erheben, daß derselben die Lehrerseminare außerhalb der Fachschulen stellt; denn die Seminare sind recht eigentliche Fachschulen, sind Berufsschulen für das Lehrfach. Richtiger und nützlicher an sich und weil den allgemeinen deutschen Verhältnissen entsprechender, darum auch für die Einheit des deutschen Schulwesens förderlicher würde es sein, die Realschulen und Gymnasien den allgemeinen Anstalten beizuzählen und diesen einzig und allein die Gattung der Fachschulen gegenüber zustellen, diese letztern aber ebenfalls wie die humanistischen Schulen in

niedere, mittlere und höhere

zu unterscheiden.

Die von dem Entwurfe beliebte Eintheilung blos in niedere und höhere (Artikel II. B.) reicht nicht aus. Der Systematiker kommt bei Ordnung der mannigfaltigen Verhältnisse des Berufslebens und der dadurch hervorgerufenen zahlreich über Deutschland zerstreuten Berufsschulen in die größte Verlegenheit, wenn er dieselben nur in zwei Grade eintheilen müßte. Soll aber der sächsische, und nicht blos dieser, sondern auch der gesammte deutsche Unterrichtsorganismus Einheit und Zusammenklang so im Wesen wie in der Form erhalten, so ist es vor Allem nothwendig, eine gemeinsame Ordnung in den einflußreicheren Begriffen, eine heilsame Verständigung im Systeme anzubahnen.

Wir haben in Deutschland bereits schon viele Fachschulen und werden deren noch mehre haben müssen, welche mit Voraussetzung nur der gewöhnlichen niedern allgemeinen Schulbildung ihren Zöglingen die zu ihrem künftigen Berufe gehörigen technischen Fertigkeiten und praktischen Ausübungen in systematischer Weise anlehren und zwar ohne eigentliche wissenschaftliche Weiterbildung, wenn auch immerhin verbunden mit einiger populären Belehrung und Erzielung höherer Einsicht. So die Handwerks-, die Weber-, die Ackerbauschulen. — Dieß sind in der That niedere Fachschulen.

Neben diesen niedern Fachschulen haben die Verhältnisse andre hervorgerufen und werden theilweise auch fernerhin dergleichen erheischen, die, wie manche Forst- und Landwirthschafts- und Chirurgen-, und die meisten Handels- und Gewerbsschulen eine

höhere Basis als die niedere humanistische Bildung (die Primär-, Volks- und Bürgerschule) zwar auch nicht, dabei aber die Bestimmung und Einrichtung haben, die wissenschaftliche Ausbildung nach ihrem speziellen Bedürfnisse und in ihrem professionellen Interesse weiter fortzusetzen und in einem mehrjährigen theoretisch-praktischen Lehrgange eine — soweit thunlich — möglichst rationelle Begründung der Praxis zu erzielen. Solche Anstalten, die in Sachsen in der Chemnitzer Gewerb- und der Leipziger Handelsschule und den Volksschullehrerseminaren ihre vollständigsten Vertreter finden, gehören entschieden weder zu den niedern noch zu den höheren Fachschulen; wir können und müssen sie im Schulorganismus durchaus als mittlere aufführen; wie denn auch das Ministerium v. Wietersheim, unter welchem die drei Gewerbschulen zu Chemnitz, Zittau, Plauen entstanden, diese Anstalten ganz richtig mit der offiziellen Bezeichnung als „mittlere" einführte.

Das Karakteristische der höhern Fachschule aber muß nun zunächst und vorzugsweise darin gefunden werden, daß dieselbe ihr Lehrsystem in materieller wie in formeller Hinsicht auf der Maturität einer allgemeinen Mittelschule (eines antiken oder modernen Gymnasiums ꝛc. oder einer humanistischen Realschule) aufbaue und in Folge dessen ihren Unterricht mit Jünglingen beginne, deren Alter und deren Reife des Geistes und Reichthum an allgemeinen Vorkenntnissen es verstatte, den Lehrplan in einer Höhe und Breite abzustecken und mit einem Inhalte auszufüllen, daß kein irgend wichtiger Zweig höherer Fachbildung, wie Wissenschaft und Leben dieselbe heute bedingen, theoretisch und praktisch unkultivirt bleibe.

Die höhere Fachschule hat sonach die höchste und gründlichste Berufsbildung zu gewähren, wie sie nach dem zeitigen Kulturzustande des fraglichen Faches geboten ist. Sie ist ganz eigentlich die Hochschule des betreffenden Standes. Die deutsche Universität in ihrer gewöhnlichen Verfassung und abgesehen von ihrer philosophischen (oder besser allgemeinen) Fakultät ist in der Hauptsache etwas andres nicht als eine Kombination dreier höherer Fachschulen (der theologischen, juristischen und medizinischen), und jede andre höhere Fachschule in ihrer durch die obige Definition bezeichneten vollkommenen Gestalt, also die demgemäß organisirten Forst-,

Landwirthschafts-, Berg- und Bau- und Ingenieur-Akademien ebenfalls als Hochschule anzusehen und als solche ins System zu stellen und darnach zu behandeln.

Ist, wie wir glauben, die Unterscheidung der Fachschulen in niedere, mittlere und höhere, theoretisch und praktisch begründet, und erscheint die Festhaltung derselben zum Vortheile eines gesunden Begriffslebens nothwendig: so ergibt sich dann auch die vorn angedeutete Eintheilung des Geschäftslebens oder der Berufsstände in eine

niedere, mittlere und höhere

Region als sachgemäß. In der ersteren nämlich leben und weben jene Leute, deren Geschäft oder Stellung eine gewöhnliche niedere Schulbildung und mehr mechanische oder handwerksmäßige Anlernung ihrer Praxis gestattet; wie das beim gewöhnlichen Handwerker- und Bauernstande der Fall ist. Die höhere und höchste Schicht dagegen verlangt jene gründliche rationelle und vollständig wissenschaftliche Einsicht und jenen Besitz höherer technischer und allgemeiner Bildung, welche sich als das Resultat eines ordentlich absolvirten Studiums einer humanistischen Mittel- und einer höhern Fachschule erzeugt, und daher kurzweg als „akademische" zu bezeichnen ist, obgleich sie nicht nothwendig grade auf diesem Wege, sondern auch durch Selbsterziehung erworben werden kann. —Die zwischen der niedern und höhern Sphäre des öffentlichen und geschäftlichen Lebens liegende mittlere ergiebt sich nach Feststellung jener Grenzgebiete ihrem Wesen nach deutlich von selbst.

Wir gehen nach diesen Bemerkungen zu unserm Gesetze zurück und treffen da zunächst auch die nähern Bestimmungen über die Kindergärten §. 16. 17. Wenn auch das bekannte Wort: Es giebt nichts Neues unter der Sonne, im Hinblick auf die erstaunlichen Fortschritte in den technischen Wissenschaften und Künsten seine Wahrheit in dem realistischen Gebiete des Lebens längst verloren oder vielmehr nie eine solche darin besessen hat, so dürfte ihm seine Gültigkeit für die ethische Sphäre der Welt, namentlich aber hinsichts des sittlichen und staatlichen Lebens der Völker schwerlich bestritten werden können. So ist z. B. einerseits die neue politische Bestimmung der Schule zur „Bürgerbildung" etwas Andres nicht als eine heilsame Erinnerung des heutigen, modernen Staates an

eine heilsame Erziehungsmaxime des alten griechischen, der mit Weisheit schon im Kinde den werdenden Bürger erkannte und die Jugend sorgfältig mit für das öffentliche Leben und dessen Pflichten zurichtete. Befreit von den Schlacken lykurgischer Barbarei sehen wir andrerseits in dem „Kindergarten" das zivilisirte Gynäceum der Spartaner, in welchem letzteren die kleinen Dorier bekanntlich ohne Unterschied des Standes und Vermögens unter öffentlicher Aufsicht und unter Anleitung der Weiber bis ins 7. Jahr erzogen wurden. Die Auferweckung des Grundgedankens dieser Gynäceen soll jeder deutsche Patriot freudig begrüßen.

Die Verhältnisse der heutigen Zivilisation und die Bedingungen des christlichen Staates werden allerdings jenen Grundgedanken ganz anders zur Erscheinung bringen lassen als es vor mehr denn 2000 Jahren geschehen konnte.

Wir vermögen den trefflichen Bestimmungen der §. 16 und 17 nichts beizufügen als den innigen Wunsch, daß jede sächsische, daß jede deutsche Gemeinde überall, wo das Bedürfniß und wo die Mittel zu dessen Befriedigung nur einigermaaßen vorhanden, die Herstellung von dergleichen Kindergärten erstreben und unvermögende Gemeinden der Staat in diesem Streben kräftig unterstützen möge.

Die ersten Anfänge der Erziehung haben auf die künftige Entwickelung und Richtung des Menschen, wie bekannt, einen sehr bedeutungsvollen Einfluß. Und werden wir auch schwerlich soviel Kindergärten entstehen sehen, als es aus diesem Grunde wünschenswerth ist: so wird schon viel gewonnen sein, wenn durch eine gewisse über das Land zerstreute Anzahl derselben dem Volke ein Beispiel und ein Sporn gegeben wird, in jenen ersten Anfängen der Erziehung nach übereinstimmenden und verständigen Prinzipien zu verfahren und dadurch den Gemeindeschulen einen gleichförmigeren und fruchtbareren Untergrund zu bereiten.

Was nun diese letztgenannten Anstalten anlangt, so ist der Name „Gemeindeschule" wenigstens für Sachsen, wo nicht für Deutschland wohl als neu zu betrachten. Man muß ihn als gut gewählt und treffend bezeichnen. Mindestens ist er weit passender, als der bisher gebräuchliche Ausdruck: Volksschule, der gar zu leicht zu der Auslegung verleitete, als wenn nur die untere

Schicht der Gesellschaft mit dem niederen Grade der Menschenbildung das Volk sei und als wenn jene Schule für die andren Schichten der Staatsgesellschaft keine Bestimmung habe. Eben so wenig geeignet ist der anderwärts im Brauche befindliche Name: Bürgerschule.

Die neue sächsische (wir wollen wünschen auch deutsche) Gemeindeschule ist ungefähr das, was in Oesterreich die Trivialschule, in Frankreich die Primärschule genannt wird.

Bei der zu immer größerer Selbstständigkeit (Autonomie) des Gemeindewesens hinstrebenden Entwickelung des modernen Staates ist es ganz richtig, daß ein neues Schulgesetz diese Primärschulen grundsätzlich als Gegenstand innerer Gemeindeangelegenheit betrachtet. In der Regel wird der Wirkungskreis dieser Schule die Gemeindegrenze auch nicht überschreiten. Nur in den Städten wird ein Ineinander- und Durcheinandergreifen dieser Gemeindeschulen nicht zu verhindern sein, da die meisten Städte mehrere, die größeren sogar viele solcher Schulen haben müssen, deren in §. 18 ausgesprochene Bestimmung dahin zu berichtigen ist, daß ihre Aufgabe die niedere allgemeine Menschenbildung sei. (S. Seite 12.)

Für diese niedere allgemeine Menschenbildung muß die Gemeindeschule offenbar einen gewissermaaßen vollständigen Abschluß gewähren. Während sie daher in ihrer untern Abtheilung nur die absolute humanistische Erziehungsaufgabe zu lösen, nur die allseitige harmonische Entwickelung des Individuums zu erstreben hat, muß sie in ihrer obern Abtheilung daneben schon die praktischen Bedürfnisse des rein menschlichen sowohl, als des politischen und Geschäftslebens mit erfassen, und muß,

> eingedenk ihres Berufes: für die untere Schicht der gesellschaftlichen und geschäftlichen Welt eine abgeschloßene allgemeine Bildung zu gewähren, und eingedenk ihrer bis etwa zum 14. Altersjahr gehenden Zeitgränze, mit ihrer ganzen obern Hälfte einen solchen Anlauf nehmen, und in ihrem Plane darin so ausgewählt (eklektisch) so abgerundet (enzyklopädisch) konstruirt

sein, daß sie allen wesentlichen **geistigen** und **materiellen** Ansprüchen der **innern** und der **äußern** Welt gerecht werde, und zwar möglichst angemessen der Art und Weise, wie jene Ansprüche in der betreffenden (untern) Region des Lebens sich geltend machen, aber stets dabei mit ernster Berücksichtigung einer möglichst gründlichen und kernigen Menschenbildung.

Das ist die nicht eben einfache und leichte Bestimmung der Gemeindeschule, wie sie ein zeitgemäßer Schulorganismus verlangt. Scharf und deutlich liegt sie ausgeprägt vor dem, der die Verhältnisse und Bedürfnisse des Volkes aufmerksam betrachtet. Irren in der allgemeinen Einrichtung dieser Schulen kann Der nicht, der mit ächtem, praktisch philosophischem Bewußtsein diese Bedürfnisse ins Auge faßt. Und dennoch wird ihr wahres Ziel noch lange Zeit auf schiefen Bahnen erstrebt, ihre ganze Aufgabe noch lange Zeit nur halb gelöst werden, denn es bedarf dazu eines Lehrerstandes, der mit entsprechendem praktisch philosophischem Bewußtsein zu wirken und den das heutige Seminar nur ausnahmsweise zu bilden vermag.

Es ist vollkommen rationell, wenn das neue Gesetz zur Verwirklichung des in §. 5 verheißenen einfachen Organismus jede Gemeindeschule in eine untere und obere zerfällt. — Jene die „Kinderschule" bildet vollkommen passend die allgemeine Basis alles öffentlichen Unterrichts. Sie ist die Quelle, aus welcher einerseits die in das Gebiet des gewöhnlichen Lebens ausmündende Knabenschule und Mädchenschule, andrerseits die weiterhin strömenden und in andre Gebiete mündenden höhern Lehranstalten schöpfen. Denn es ist nach der vorhin zergliederten Aufgabe der Gemeindeschulen klar, daß diese Schule in ihrer Ganzheit also in ihrer Fortführung bis zum 14. Altersjahr nimmermehr eine zweckmäßige Vorschule für höhere Studien abzugeben, nimmermehr einen logischen Zusammenhang mit höhern streng wissenschaftlichern Lehranstalten zu bilden vermöchte. Wer das bestreitet, der baut auf ein fertiges, oben abgeschlossenes und überdachtes Haus ein zweites, und was das für eine Mißgeburt würde, dürfte unschwer sein, sich vorzustellen.

Man hat aber ferner noch die obere Abtheilung der Gemeindeschule, die Knaben- (und die Mädchen-) Schule in eine höhere und niedere unterschieden. Ohne besondere Erklärung hierüber wird diese Einrichtung im Publikum viele Mißverständnisse veranlassen, wie es denn auch schon nach meinen Erfahrungen mehrfach der Fall gewesen. Man hätte diese neue Klassifikation im Organisationsplane zu Liebe der Einfachheit wohl weglassen können, obgleich nicht in Abrede zu stellen, daß sich eine solche faktisch im Leben herausstellt. Obgleich nämlich in den Städten wie auf dem Lande die Knabenschule bis ins 14. Altersjahr fortgeht, und also ein gleiches Zeitvolumen umfaßt, so werden sich bei ziemlich gleicher formeller Organisation beider Schulen doch auch künftig immer noch so wie jetzt in materieller Hinsicht die Dorfschulen von den Stadtschulen bedeutend unterscheiden. Die meisten der städtischen Knabenschulen können offenbar ein weiteres Ziel und höhere Resultate erreichen, als die Schulen auf dem Lande, die in der Regel mit einem weniger geistigen Geschlecht und dazu mit weit mehr durch das Landleben herbeigeführten Unterbrechungen zu thun haben.

Die weiteren Bestimmungen der §§. 25, 26 und 27 bestätigen diese Auffassung aufs vollständigste. Es ist indeß, anlangend die in §. 26 und 27 angeführten Unterrichtsgegenstände nicht außer Acht zu lassen, daß auch in der Gemeindeschule, oder bei der Gewährung der niedern humanistischen Bildung (s. S. 12) die drei Zielpunkte derselben: **Kenntnisse, Geist** und **Karakter** (das **materielle, intellektuelle** und **ethische** Moment) in ihrer zweckmäßigen Vereinigung das konstruirende Prinzip der Schule bilden müssen. Die Lehrkunst der niedern Schule muß eben so gut als die des Gymnasiums sich bewußt sein, daß die formelle (intellektuelle und ethische) Bildung die eigentliche fruchtbare ist, die materielle aber (das Wissen und Können,) sich durch das unumgängliche Aneignen des Materials des Unterrichts von selbst ergibt. Ist sonach die geistig turnende, gymnastische Behandlung des Unterrichtsmaterials die Hauptsache, so ist die zweckmäßige Auswahl und Vertheilung dieses Materials doch keinesfalls ein Nebending.

Wenn man die in unsern gegenwärtigen Volksschulen betrie-

benen und in den §. 26 und 27 aufgeführten Unterrichtsgegenstände der (niedern und höhern) Gemeindeschulen überblickt, so werden die Meisten nur an die äußere Nothwendigkeit dieser Disziplinen, nicht aber an die innere erinnert werden. Ich habe manchen tüchtigen Schulmann kennen gelernt, der als ein geschickter Pädagog die vorgeschriebenen Unterrichtsgegenstände geistvoll und methodisch zu behandeln verstand, und dadurch die geistige Entwickelung, den formellen Zweck der Schule hauptsächlich förderte, während derselbe sich dabei des innern, nothwendigen Zusammenhangs nicht, und mehr nur der materiellen Nothwendigkeit der Schuldisziplinen bewußt war. Diese gar nicht seltene merkwürdige Erscheinung ist meist dem Umstande zuzuschreiben, daß dem Lehrer der philosophische Standpunkt, das höhere pädagogische Bewußtsein mangelt. Beides ist bis zu einem gewissen Grade auch bei der Ausübung des niedern Lehramtes, auch bei der Beurtheilung, Einrichtung und Behandlung der niedern Schulen von größrer Wichtigkeit, als man bisher bei Einrichtung und Verwaltung des niedern Volksschulwesens anzunehmen für gut befand.

Der deutsche Lehrer, und die Schulgesetzgeber müssen durchaus den Standpunkt kennen, von welchem aus sich alle die verschiedenen Unterrichtsgegenstände nach ihrem wahren pädagogischen Wesen, Werthe und Verhältnisse und in Folge deß nach ihrer erzieherischen und praktischen Nothwendigkeit darstellen; müssen durchaus den Pol aufsuchen, um welchen herum sich aller Widerstreit der Forderungen des Lebens und der Schule zu einem klaren und gesunden Prinzipe und aus diesem heraus zu einem harmonischen, ächt lebensfähigem Systeme gestaltet.

Versuchen wir, den Kern eines solchen Systemes in seinen Grund- und Hauptlinien zu konstruiren.

Abgesehen von dem physischen Theile der Erziehung (Gymnastik) kann das Thema der allgemeinen Menschenbildung in folgenden zwei Sätzen ausgesprochen werden:

a. Harmonische Entwickelung des innern Menschen nach allen seinen wesentlichen Anlagen (formale Bildung),
b. Anlehrung aller derjenigen (allgemeinen) Kenntnisse und Fertigkeiten, derer das menschliche Leben nach dem Standpunkte der heutigen Kultur bedarf (Materiale Bildung.)

Beide Zwecke sind in gewisser Hinsicht unzertrennlich. Denn wenn der Lehrer auch thörigt genug sein wollte, einen derselben ausschließlich zu verfolgen, es würde doch nicht möglich sein, ihn ganz allein und ohne Mitbeförderung des andern zu erreichen. Gesetzt z. B. er erstrebe nur die materielle Bildung, nur das Eintrichtern von Kenntnissen und Fertigkeiten: es werden dennoch die dabei nothwendigen mehr und weniger wissenschaftlichen Beschäftigungen gleich jeder geistigen Anstrengung nicht ohne Einfluß auf Kräftigung des Geistes und Karakters bleiben, wenn auch die dadurch erzielte Bildung immerhin nur eine einseitig materielle sein kann; ein Resultat, das leider die große Mehrzahl der deutschen Schulen erzeugt.

Denken wir uns dagegen eine Schule, die, von reellen Kenntnissen ganz absehend, blos die formale Bildung erzielen wollte, so wird auch diese in ähnlichem Falle sein wie jene. Sie kann den Geist nicht entwickeln ohne wissenschaftliches Material, und ein Theil des letztern wird als Inhalt, als Wissen immer zurückbleiben. Indeß kann aber doch das formale Moment im Unterrichte so vorwaltend werden, daß das Aneignen nützlicher Kenntnisse zu sehr in den Hintergrund gedrückt und gleichsam eine inhaltsleere Intelligenz erzeugt wird. Durch innere Ursprünglichkeit (Genie) zum Extrem getrieben, führt sie zu jener unwissenden Genialität, die gar häufig mehr Unheil anrichtet als ihr Gegensatz.

Daraus folgt aber nur um so gewisser, daß die rationellste Schule der allgemeinen Menschenbildung diejenige ist, die alle Forderungen der Humanität, materiale und formale, in angemessener Weise neben-, durch- und hinter-einander berücksichtigt.

Bei dem frühen Abschlusse der Gemeindeschule und in Berücksichtigung ihrer oben (Seite 61) bezeichneten Natur erscheint nun der materiale Theil ihrer Aufgabe, die angemessene Wahl ihrer Disziplinen, als erstes weiter zu entwickelndes und festzuhaltendes Prinzip des Systemes. Wir suchen dabei den Pol, die Einheit in der Mannigfaltigkeit der in den §§. 26 und 27 aufgeführten Unterrichtsgegenstände, und müssen dabei von folgenden Betrachtungen ausgehen.

In dem großen Reiche menschlicher Wissenschaft lassen sich vier Hauptgebiete unterscheiden; das der philologischen (Sprach-), der

historischen (Geschichts-), der mathematischen (Größen-) und der physischen (Natur-) Wissenschaften. Mit Ausnahme einiger Fertigkeiten (Singen, Schreiben) und der Philosophie gehen in diesen Gebieten alle Unterrichtsdisziplinen auf. Aber auch die Philosophie ordnet sich ihnen zum größten Theile ein, da die sogenannte praktische Philosophie eigentlich doch nur als eine höhere Blüte der einen oder der andern jener Wissenschaften angesehen werden muß. Selbst von der theoretischen müßten streng genommen mehre bisher dazu gerechnete Zweige abgetrennt und wie z. B. die Psychologie und Metaphysik als den Naturwissenschaften zugehörig erkannt werden. Sollte sich indeß einst, wie wir wünschen und hoffen, die Philosophie (in ihren Elementen) als besondere Disziplin, wenn auch natürlich nicht bei dem niedern, so doch bei dem mittlern allgemeinen Unterrichte geltend machen, so erscheint es jedenfalls zweckmäßiger, jenen vier Stämmen des menschlichen Wissens die Philosophie als einen fünften beizugeben, der in ihrer Mitte und sie Alle überragend den Gipfel der menschlichen Erkenntnisse erst zu einem vollständigen, abgerundeten, einheitlichen Ganzen zusammenwölbt.

Rechnen wir nun für die niedere humanistische Bildung die philosophischen Wissenschaften ab, so bleiben, wenn wir die humanistischen Fertigkeiten als: Schreiben, Zeichnen, Singen ꝛc. ꝛc., für sich als besondere Gruppe rechnen, fünf Unterrichtskategorien, die das Erziehungssystem der Gemeindeschule zu unterscheiden und zu berücksichtigen hat.

Man wird gegenüber dem Entwurfe, der den Religionsunterricht als den Träger der ganzen Erziehung hinstellt (§. 3, 26,) und denselben sonderbarer Weise selbst in den höhern Fachschulen fortgeführt haben will, befremdet fragen, was denn aber bei diesem unserm Systeme aus der Religion geworden sei oder werden solle?

Bei dem Worte Religionsunterricht wird Manchem manche schwere Sünde einfallen, die die frühere Volksschule gegen diesen Schwerpunkt der sittlichen Kultur begangen. Soll in der That die mit Schrecken überhandnehmende Gleichgültigkeit und Mißachtung gegen die Religion wirksam bekämpft werden, so irrt man, wenn man glaubt, daß dieß durch größere Massenhaftigkeit der Religions-

stunden geschehen könne. Abgesehen von andern in den Einrichtungen unsrer Kirche liegenden nicht hier zu erörternden nachtheiligen Einflüssen, war's besonders die frühere, an vielen Orten Deutschlands heute noch herrschende geist- und zweckwidrige Behandlung, die diese delikateste aller Disziplinen in beklagenswerthen Mißkredit gebracht hat; eine Behandlung, die ihr Bestes gethan zu haben glaubte, wenn sie ihre Schüler mit einem Wuste auswendig gelernter Bibelsprüche und Katechismusreligion und unverdaulich beigebrachter sogenannter biblischer Geschichte in das bewegte vom schonungslosen Rationalismus durchfurchte Leben hinaussandten und wehrlos Preis gaben den mannigfaltigsten Angriffen der Spötter, der Denker und des eigenen erwachenden Bewußtseins!

Der Religionsunterricht muß in unsrer Schule künftig durchaus von dem Gesichtspunkte ausgehen, daß abgetrennt von dem Lichte einer geläuterten Vernunft die ewigen Ideen und Grundwahrheiten der Religion sich nimmer zur heiligen und lebendigen Himmelsflamme erwärmen können; daß zwar das Historische des Christenthums, daß allein schon die Individualität des Heilandes für uns ein wunderbares Zeugniß, der Glaube daran ein hohes beruhigendes Glück für den Menschen, dabei aber immer die der unverfälschten Christusreligion inwohnende S i t t l i c h k e i t und V e r n u n f t die Hauptsache sei, und daß, weil die ganze herrliche Lehre derselben als etwas Geringeres nicht, denn als eine auf der l a u t e r s t e n I n t e l l i g e n z und M o r a l, und namentlich auf dem Grundsteine der Bruderliebe aufgebaute Religionsanstalt erscheint, und eine solche Moral nothwendig zu einem blühenden, gesitteten Nationalleben gehört: daß darum zwar das religiöse neben dem nationalen Elemente die Blüte der Erziehung bilden, dabei aber nie aus den Augen gelassen werden müßte, daß die Religion als eine positive und als eine besondere abgeschlossene Disziplin weder erschöpfend noch fruchtbar genug zu behandeln und deßhalb der Religionsunterricht im engern Sinne nur als das, was er ist, als e i n Z w e i g d e s h i s t o r i s c h e n U n t e r r i c h t s, d. h. als G e s c h i c h t e d e r I d e e d e s G ö t t l i c h e n u n t e r d e n V ö l k e r n zu behandeln sei. Ich sagte: „Religionsunterricht im engern Sinne; weil ich mit dem Gesetzentwurfe darin vollkommen übereinstimme, daß

im weitern Sinne die Religion in unsrer Schule überall, allein nicht im engen Gewande eines einseitigen positiven Bekenntnisses, als vielmehr in der erhabenern und unvergänglichern Natur ächter, praktischer, christlicher Philosophie erscheinen muß. Die Geschichte, die Natur, unser Inneres — Alles ist Offenbarungsquell der Gottheit und kann und muß auch als solcher von der Schule benutzt und behandelt werden.

Die alte Schule hat die Religion dem Volke mehr nur äußerlich angefügt, die neue mag sie endlich darin und daraus entwickeln. Der eigentliche Religionsunterricht darf darum — wir wiederholen es — selbst auch in den niedern Schulen kein positiv dogmatischer mehr sein. In der protestantischen wie in der katholischen und in der jüdischen Gemeindeschule erscheine sie als eine dem Herzen wie dem Kopfe gleiche Berechtigung zugestehende, mit philosophischem Geiste behandelte historische Disziplin, als eine mit der Geschichte der Menschheit Hand in Hand gehende Geschichte der göttlichen Idee von den ältesten Mythen an bis zur Erscheinung des Weltheilandes und bis auf die rationellen und pietistischen Verirrungen der neuesten Zeit.

Daß dabei vorzugsweise mit auf Erlangung gründlicher Kenntnisse von den Glaubenssätzen der herrschenden Konfession hingearbeitet werde, versteht sich und findet sich auch ganz von selbst.

Man sage nicht, daß das Wort mit „philosophischem Geiste" nicht am Ort sei, wenn von dem Lehrsysteme einer niedern, einer „Gemeindeschule" die Rede ist. Die Philosophie kurzweg definirt, ist: Höchstes Bewußtsein über die Natur der Dinge, und zwar derer der innern wie der äußern Welt. Dieß höchste Bewußtsein ist aber, wie wir wissen, stets relativ: Und obgleich das der philosophischen Sphäre der Universität als das höchste bezeichnet werden muß, so ist es doch noch keineswegs ein absolut höchstes. Jede Schule kann und soll das möglich höchste Bewußtsein zum Ziele ihres Strebens haben, und insofern der Unterricht diesen Zweck hauptsächlich ins Auge faßt, wird er philosophisch, sei es im Kindergarten oder auf der Akademie; sei es auf einem rein wissenschaftlichen oder mehr praktischen Felde.

Je niederer nun die Schule ist, desto schwieriger für dieselbe wird allerdings die Vermittelung des positiven mit dem philoso-

phischen Elemente des Religionsunterrichtes. Beide naturgemäß zu entfalten und zu vermitteln vermag aber die Religion wiederum nur am besten im historischen Gewande und ist es auch in dieser Beziehung gerathen, sie hauptsächlich nur in solchen ins Schulsystem zu stellen.

Nicht laut und nicht oft genug kann man es in Deutschland einem neuen Schulgesetzentwurfe gegenüber wiederholen, daß das bisherige Streben, dem zum reflektirenden Bewußtsein erwachenden Knaben ein positives Bekenntniß aufdringen zu wollen, der unglücklichste Dienst war, den man der Religion erzeigen konnte. Führe man statt dessen den Geist des Knaben und des Jünglings, je nach Verhältniß seiner Fassungskraft (deren das 10—14 jährige Kind hierin viel mehr besitzt, als die alte Schule anzunehmen für gut befand) durch alle die Wehen hindurch, die der Geist der Menschheit bei der Entwickelung seiner höchsten und heiligsten Idee, der Gottheitsidee ausgestanden, ehe der göttliche Weise erschien, um aus dem himmlischsten der Prinzipe, dem der Liebe, seine Weltreligion zu gestalten, und hindurch, durch die feindlichen und furchtbaren Wirren und Kämpfe, die nach und trotz seiner göttlichen Erscheinung der dumpfe Wahnwitz der Menschen aus der Religion der Vernunft und der Liebe abzuleiten vermochte und noch vermag: gewiß, bei verständiger Anleitung des Lehrers wird so der Knabe am natürlichsten und sichersten den richtigen Stand- und Haltpunkt finden und ein vernünftiger Christ, wie Christus selber nur gewollt hat, werden. Denn wenn wir unser Urtheil über das Wesen der Vernunft nicht jener überschwänglichen Spekulation neuerer philosophischer Schulen entlehnen, deren durchgehender Verstand in dem leeren Raume hohler Reflexion sich verflattert und anstatt vermittelnde Prinzipe aufzusuchen, jedes Symbol höchster, überirdischer Sphäre in dünne rationalistische Nichtigkeit auflöst; wenn wir unter „Vernunft“ keine sich selbst vergötternde Dialektik, sondern eine mit sittlicher Bescheidenheit die Grenze der Menschlichkeit respektirende Geisteskraft, (die Kraft der Ideenbildung) verstehen: so kann uns wohl Niemand widerlegen, wenn wir behaupten, daß das Reich der Religion, das Reich der höchsten Ideen kein andres sein kann, als das der höchsten Vernunft,

und daß solch einem Reiche die starre Kälte des Unglaubens eben so fremd bleiben müsse als die dumpfen Nebel der Unvernunft; und daß, wenn es nur die Schule versteht, diese ahnungsvolle Welt von der Sonne einer heitern ächtchristlichen Philosophie durchleuchten zu lassen, ihr Anblick, ihr Studium, ihre Durchwanderung, nicht blos Gemüth und Karakter (ethisch) sondern auch vermöge ihrer logischen oder philosophischen Entwickelung auch den Geist und also auch intellektuell bilden und demnach bei richtiger Behandlungsweise der materiale Zweck des Religionsunterrichtes, die Religionskenntnisse, als ein schönes Mittel zur Erreichung eines wichtigen formalen Theiles der allgemeinen Menschenbildung zu dienen vermag. Und so lange nicht die **Religion** unsers Volkes in gewissem Grade wie auf klarem historischem Bewußtsein, so auch auf philosophischer Selbstständigkeit ruhet, so lange wird sie auch nie zu wahrer **Religiosität** sich zu entfalten vermögen.

Gehen wir nach dieser nothwendig geschienenen Abschweifung zu unserm Systeme zurück, so werden wir jetzt nur um so mehr den Grundsatz gerechtfertigt finden, daß es wirklich nur vier Gebiete sind, aus denen die allgemeine Schule die wissenschaftlichen Elemente ihrer Unterrichtsgegenstände zu entlehnen und daß der materiale Theil ihre Aufgabe darin zu bestehen hat, dem angehenden Menschen und Bürger aus jenen vier Reichen möglichst viele **nützliche Kenntnisse** möglichst gründlich und fruchtbringend mitzutheilen. Allein obgleich die Gemeindeschule ihre Spitze nur in der niedern Schicht des Geschäftslebens hat und hier in der Regel das Materielle und Praktische so vorwaltet, daß die Ausbildung der Urtheilskräfte, die Entwickelung der Intelligenz, und überhaupt die formal-humanistische Bildung als weniger bedeutungsvoll erscheint: so irrt man doch sehr, wenn man glaubt, daß weil sie so erscheint, sie deßhalb auch wirklich weniger bedeutungsvoll sei. Gerade dadurch, daß die deutschen Schulen alle, von der Nordsee bis zur Adria, nur den Gymnasien die formale Ausbildung grundsätzlich zuwiesen und dieselbe bei den niedern oder Volksschulen nur nebenbei und höchstens in einigen kärglichen sogenannten Denkübungen meist mit in Kauf neh-

men, ist in den untern Schichten des deutschen Volkes jene mangelhafte Ausbildung des Erkenntnißvermögens*) einerseits und jene Empfindungs- und Willenslosigkeit andrerseits oder — um mit den Worten unsres Systemes zu reden — jener Mangel an intellektueller und ethischer Bildung entstanden, deren Kontrast mit der übrigen Kultur der Nation und ihren politischen Freiheiten als ein großes Mißverhältniß und als die Wurzel der die Gesellschaft so hart bedrohenden Massen-Rohheit und Massen-Unverständigkeit angesehen werden muß.

Nun lehrt uns aber ein aufmerksames Studium des formal bildenden Karakters jener obengenannten vier Unterrichtskategorien, daß die eine derselben zu einer gesunden Entwickelung des innern Menschen eben so wesentlich ist, wie jede der andern, und daß jede derselben in ihrer erzieherischen Kraft ein Feld des Geistes bearbeitet, das die andern mehr oder weniger brach liegen lassen.

Dieß zu wissen, ist auch bei Organisation einer niedern allgemeinen Schule eine Nothwendigkeit.

Auch ohne tieferes Eingehen in die pädagogische Natur jener vier Unterrichtsfundamente kann man sich von der Wahrheit des eben Behaupteten leicht durch folgende Betrachtung überzeugen. Das ganze große All der Erscheinungen zerlegt sich in zwei Gegensätze: Innenwelt (Geist), und Außenwelt (Natur); und jedes Ding des Alls, also auch jeder Gegenstand dieser beiden Welten kommt wieder in zwei Gegensätzen zur Betrachtung und zur Wirkung, nämlich entweder nach seiner materialen (stoffigen, inhaltigen) oder seiner formalen (gestaltigen, ausdrucksweisen) Bedeutung.

Die Geschichte nun ist offenbar das Gebiet, in welchem die Innenwelt sich in materialer, die Sprache dasjenige, in welchem sie sich in formaler Weise äußert: Die Sprache ist die **Formen**-, die Geschichte die **Stoff**lehre des **Geistes**.

Alle formalen Beziehungen der Außenwelt ferner äußern sich entweder als Gestalt, oder als Verhältniß (Zahl), liegen also

---

*) Dieß Wort im vollen Umfange der alten Psychologie genommen, die den ganzen geistigen Menschen eben so kurz als klar in ein Erkennendes, Empfindendes und Wollendes theilt.

sämmtlich im Gebiete der mathematischen, alle materialen oder stoffigen natürlich in dem der physischen Wissenschaften. Die Mathematik, heißt das, ist die **Formen**lehre, die Naturwissenschaft die **Stoff**lehre der **Natur**.

Und es stehen darum jene beiden, d. h. die philologisch-historischen Unterrichtszweige, den letztern beiden, den mathematisch-physischen einander als zwei Gruppen gegenüber, von denen jene die Innen- (ideale) diese die Außen- (reale) Welt repräsentirt; eine Beziehung und Bezeichnung, auf die wir hier besonderen Bezug zu nehmen Veranlassung haben werden.

Von vorn herein muß es wohl als klar erscheinen, daß eine methodische, erzieherische Wanderung durch ein jedes dieser vier eigenthümlichen, in ihren Gegensätzen sich ergänzenden Gebiete den sich hindurch arbeitenden Geist auch in formaler Hinsicht eigenthümlich bilden muß; denn jedes bietet und verlangt andre Anschauungen, andre Vorstellungen, andre Ideen, andre Bethätigung der Seelenkräfte, andre Bewegungen des Denkes, andre Prozesse des Aneignens. Und wenn wir nun hierbei erwägen, daß nicht die Intelligenz allein es ist, auf welche die verschiedenartigen Einflüsse dieser vier Unterrichtszweige entwickelnd einwirken, daß vielmehr eben so wohl das Gemüth durch die jedem derselben inwohnenden moralischen Kräfte und sittlichen Ideen geläutert und gekräftigt und durch jeden dieser Zweige eigenthümliche, ethische gegenseitig sich ergänzende Wirkungen hervorgerufen werden:*) so liegt es nur zu klar auf der Hand, daß jede allgemeine „Menschen- und Bürgerbildung" unvollständig sein muß, so lange sie einen dieser wesentlichen Distrikte verhältnißmäßig unberücksichtigt läßt. Ich sage verhältnißmäßig, denn eine ganz gleichmäßige Betheiligung aller kann ein verständiger Pädagog um deßwillen nicht fordern, weil sie ihrer Natur nach nicht von ganz gleicher Bedeutung für die Schule sein können. Man denke an den Sprachunterricht. Die Sprache ist die sinnliche Erscheinung der Gedanken, die unmittelbare und fast einzige Trägerin rein geistiger Mittheilung. Der Sprachunterricht verschafft uns daher zunächst die Formen, in wel-

---

*) Siehe Preßler: das Normalgymnasium, Dresden bei Arnold. Seite 106, 108, 132 2c. 2c.

chen jeder mögliche Inhalt des Geistes seinen Ausdruck findet, ohne welchen kein Gedanke wahrnehmbar ins Leben treten kann. Sie ist demnach in dem Unterrichtssysteme sowohl Zweck an sich als zugleich auch Mittel zur Erreichung der andern Studienzwecke. Der Sprachunterricht hat daher in jeder Schule zur allgemeinen Menschenbildung, sie habe nun diese oder jene Stellung und Richtung, und heiße nun

Gemeindeschule, Realschule oder Gymnasium,

den andern Unterrichtsdisziplinen gegenüber mindestens den doppelten Werth und müßte dem entsprechend im Schulplane seine verhältnißmäßige Ausdehnung erhalten.

Denn so lange und soweit die Gemeinde- und jede allgemeine Schule auf die konkreten und praktischen Bedürfnisse des einstigen Berufes ihrer Schüler keine Rücksicht nimmt, so weit muß sie auch, wenn sie rationell sein will, ihren Unterrichtsorganismus nur nach dem allgemeinen Werthe seiner Glieder konstruiren, und nicht nach Bedürftigkeit fürs künftige Fach. Wollte man, wie es namentlich bei vielen Realschulen und fast allen Gymnasien geschieht, die Bedürfnisse des einstigen Geschäftslebens oder Fachstudiums als vorzugsweise maaßgebend für den Lehrplan der Vorschulen betrachten, so stünden wir immer wieder bei jener befangenen und unglückseligen Nützlichkeitstheorie, die, wie jetzt so häufig, den Menschen zum Praktiker oder Gelehrten auf Kosten des Menschen erziehen will.

Daß auf den Schulen zur „allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung" eine Berücksichtigung des künftigen Berufes und Geschäftslebens nicht ausgeschlossen werde, verlangt allerdings mit Recht jeder Staats- und Schulmann, der das Leben kennt. Allein es muß diese Berücksichtigung eine sehr vorsichtige und weise sein. Weder so zeitig darf sie eintreten, noch so stark, daß die Schule das Gleichgewicht verliert. Die Bedürfnisse der allgemeinen Bildung, die Forderungen der Humanität müssen stets den Schwerpunkt bilden.

Das didaktische Organisations- und Grundprinzip einer jeden Gemeindeschule kann daher kein anderes sein, als:

Bis zu einer gewissen Höhe, (mindestens bis zur Hälfte, wo möglich bis zu zwei Drittheil) der Schule sind alle Stämme der materiellen, intellektuellen

und ethischen Bildung (s. S. 66 u. 72) im Verhältnisse ihres reinen pädagogischen Werthes zu entwickeln, und erst dann, jedoch immer ohne wesentliche Beeinträchtigung der harmonischen Menschenbildung, diejenigen Zweige sorgfältiger zu kultiviren, die ihrer besonderen Früchte wegen für das bürgerliche und Geschäftsleben einen besonders praktischen Werth besitzen.

Unter dem hier bemerkten bürgerlichen und Geschäftsleben können natürlich in Bezug auf die Aufgabe der Gemeindeschule nur die Verhältnisse und Bedürfnisse der niedern Region desselben gemeint sein. Für diese muß daher diese Schule einen vollständig passenden Abschluß gewähren, und zwar der Art, als wenn ihre Schüler für die Dauer ihres Lebens nie wieder eine Schule zu sehen bekämen. Dieser Punkt ist von großer Bedeutung für die innere Organisation derselben. Seine Berücksichtigung wird in so fern eine Reform unseres Volksschulwesens nöthig machen, als man den enzyklopädischen und abschließenden Karakter derselben mit mehr Sorgfalt und Bewußtsein als bisher ins Auge fassen und in Folge deß z. B. nicht unterlassen wird, in der obern Klasse einer Hodegetik fürs Leben, d. h. einer auf Vernunftgründe zurückgeführten Belehrung über die Verhältnisse, den Gebrauch, die Rechte und Pflichten des bürgerlichen und Geschäftslebens eine gebührende, d. h. wichtige Stelle einzuräumen. Wenn dieser Lehrzweig nur recht verständig, gleichsam philosophisch (natürlich mit Berücksichtigung der Auffassungskraft der jungen Schüler, S. 68) behandelt wird, so kann er als eine wahre, lebendige, praktische Philosophie des Lebens der Gipfelpunkt werden für die Denkübungen, wie für das nationale und ethische Moment der Gemeindeschule.

Ueber die innere Einrichtung der neuen-deutschen Volksschule, namentlich aber das darin zu befolgende didaktische System und dessen Inhalt wäre wohl noch Mancherlei zu bemerken; wie z. B., daß die „höhere Gemeindeschule" außer der Muttersprache noch die französische, die in materieller und formeller Hinsicht doch auch für die niedere humanistische Bildung sehr wichtig und wesentlich erscheint, in ihren Plan aufnehmen möchte; daß ferner der geo-

metrische Unterricht etwas weiter als bis zu einer bloßen Anschauungs- und Formenlehre getrieben, und darin wenigstens auch auf die so einfach und populär zu begründenden Figurenberechnung Rücksicht genommen werde; daß es ungerechtfertigt ist, in dem mathematischen Theile der niedern Gemeindeschule die Dezimalbruchrechnung auszuschließen, da diese doch in praktischer Hinsicht immer wichtiger wird und dabei so einfach und eine so natürliche Konsequenz des Zahlensystems selber ist, daß sie sogar gleich mit den Spezies der unbenannten Zahlen verbunden geübt werden kann; und dergleichen mehr.

Wir müssen uns indeß hier ein tieferes Eingehen in diesen Gegenstand versagen. Wenn nur in ganz Deutschland wenigstens die wesentlichen Punkte des sächsischen Entwurfs über die Gemeindeschulen zur Geltung und namentlich dabei die oben (S. 73) entwickelten Grundsätze ihrer pädagogischen Organisation zur Anerkennung kommen: so wird sich der rechte Geist und Inhalt einer jeden und die rechte Gemeinsamkeit aller schon von selbst einstellen.*)

Allein, wenn auch die Volksschulen künftig dem Geiste und Bedürfnisse des Lebens näher treten, bleibt es doch immerhin beklagenswerth, daß die Mehrzahl des Volkes namentlich fast der ganze weibliche Theil mit der Gemeindeschule aller weitern Schulbildung baar und ledig werden und sonach mit dem 14. Jahre abschließen soll für die ganze Dauer eines anspruchsvollen Menschenlebens. Zur Verminderung dieses Uebelstandes hat sich fast über das ganze kultivirte Deutschland das Institut der Sonntagsschulen verbreitet, das in seinen besseren Gliedern den dreifachen Zweck verfolgte: die Lücken des Volksschulunterrichts

---

*) Wie weit entfernt wir noch von dieser Gemeinsamkeit in Deutschland sind, möge man daraus beurtheilen, daß schon in Sachsen die namhaftesten „Bürgerschulen" in ihrer innern Gestaltung sehr auseinander gehen. Man vergleiche die Lehrstoffe der von Dresden, von Leipzig, von Chemnitz, von Zittau mit einander; und man wird ziemlich verschiedene Variationen finden über das Thema der Bürgerschule. Gewiß kann aber nur eine davon die zeit- und zweckgemäßeste sein; wenigstens sind die Bedürfnisse so verschieden nicht, daß sie eine ganz besondere individuelle Gestaltung der einen dieser Schulen vor der anderen gestatteten, wie z. B. daß die eine der Kultur der französischen Sprache große Sorgfalt widmet, während die andre sie seitwärts liegen läßt.

zu ergänzen, das früher Gelernte vor dem Verlernen zu schützen, und die Volksschule fortzuführen. Es haben sich aber diese Schulen wenig bewährt. Verfasser war selbst eine Reihe von Jahren Mitarbeiter an zwei Sonntagsschulen und hat es selbst lebhaft erfahren, wie bei dem unumgänglich mangelhaften und schleppenden Betriebe einer solchen Anstalt die geringe Ernte kaum im Verhältnisse stand zur geringen Aussaat.

Wenn man statt dessen Schulen errichtet, welche in zwei bis drei wöchentlichen Stunden vornehmlich die Aufgabe verfolgen, solchen Jünglingen und Mädchen, welche eine höhere Bildungsanstalt als die Gemeindeschule nicht besuchen konnten, in — ihrem Alter und ihren Verhältnissen angemessenen — gemeinnützigen Kenntnissen zu unterrichten, und ihre Menschenbildung in möglichst praktischer Weise zu vervollständigen; und wenn man zugleich die Innungen und andre betreffende Korporationen dazu vermöchte, ihre Lehrlinge u. s. w. etwa zwei Jahre lang nach dem Austritte aus der Gemeindeschule zum Besuche jener mit Recht so genannten Fortbildungsschulen anzuhalten; so würde allerdings der gut gemeinte Zweck der unerquicklichen Sonntagsschulen viel kräftiger erreicht werden.

Neben weiterer Ausbildung des mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucks müßten vorzugsweise etwas praktische Mathematik, die Quintessenz der Naturwissenschaft und das Wichtigste vom Vaterlande und seinen Einrichtungen und Verhältnissen die Hauptgegenstände der Fortbildungsschule sein, die — auf zwei Jahre berechnet — dann etwa in vier halbjährige Kurse zerfiele, deren jeder einen dieser Zweige vorzugsweise zu behandeln hätte, aber wo nur immer möglich auch vorzugsweise praktisch und volksthümlich.

Als sehr wesentlich erscheint es mir aber, daß nicht die Lehrer der Gemeindeschule, sondern andere, womöglich höher gebildete Personen des Ortes, den Unterricht in der Fortbildungsschule übernehmen. Es würde diese Einrichtung nicht nur jedem Vorurtheile der Schüler, die die alte Schule mit dem, was drum und dran hängt, gar zu gern mit dem Rücken ansehen, von vorn herein begegnen, sondern auch vielmehr neues Interesse, neue Anziehungskraft zur Folge haben.

In den weiblichen Fortbildungsschulen wird es überhaupt fast gar nicht anders gehen, als daß befähigte und gebildete Frauen des Ortes in den Unterricht sich theilen. Und wer wüßte nicht, wie nothwendig dergleichen Schulen gerade für das weibliche Geschlecht sind, dessen Geschäftsleben oft so wenig Gelegenheit zur Weiterbildung gestattet.

Dagegen wird die Nothwendigkeit und Ausführbarkeit der in §§. 37—38 des Entwurfs gedachten Beschäftigungsanstalten von Vielen bezweifelt werden. Jedenfalls werden diese Institute nur ein ganz unbedeutendes Glied des Schulorganismus bleiben und schwerlich zu einer erheblichen Entwickelung kommen.

Wenn der Staat — wie unbezweifelt — die Pflicht hat, das öffentliche Schulwesen den Bildungsbedürfnissen des Volkes gemäß einzurichten, so kann man nicht leugnen, daß Sachsen Eile hat, in Betreff seiner allgemeinen Schulanstalten einen namhaften Fehler gut zu machen. Es ist nicht wohl erst seit gestern, daß die öffentliche Stimme laut und allgemein sich dahin geäußert, daß nächst

a) einer verbesserten Organisation der Gymnasien behufs ihrer Eigenschaft als Vorbereitungsschulen für die philosophische, juristische, theologische Fachschule der Universität — das Bedürfniß der Zeit vor Allem dringend

b) nach solchen Schulen verlangt, welche für die kameralistischen, berg- und hüttenmännischen, forst- und landwirthschaftlichen, technischen und überhaupt für alle realistischen Hochschulen in ganz ähnlicher Weise die Vorbildung besorgen, wie es die zu vorgenanntem Zwecke allerdings unbrauchbaren altklassischen (oder idealen) Gymnasien behufs der idealistischen Hochschulen thun; und

c) nach solchen Schulen, die für den unmittelbaren Eintritt in das praktische Leben und zwar in der Eigenschaft einer weiter als bisher und mehr in der Richtung nach dem gewerblichen Leben hin fortgeführten Volksschule eine entsprechende lebensfrische Vorbereitung gewähren.

Beide sub b. und c. bemerkte Schulen sind offenbar sowohl nach

Ausgangs= (d. i. Anfangs=) punkten, als nach ihren Wegen und ihrem Ziele wesentlich unter einander verschieden. Während die letztere, die sogenannte „Realschule" ihre Richtung nach der mittleren Schicht der Gewerblichkeit und Bürgerlichkeit nimmt und unmittelbar in das praktische Leben ausmündet, und der Rücksicht auf die Bedürfnisse dieses Lebens einen vorzugsweisen Einfluß auf ihr Wesen gestattet; hat die erstere, das von Vielen sogenannte „Realgymnasium" ihre Spitze zunächst in den Hochschulen oder Akademieen, die die wissenschaftliche Fachbildung für die höheren und höchsten Kreise des realistischen Berufslebens zu gewähren haben. Der Zweck dieses nothwendigen modernen Gymnasiums ist daher ganz wie der des alten und in §. 55 des Entwurfs angegebenen: „eine möglichst vielseitige Vorbildung zu selbstständigen wissenschaftlichen Studien zu geben," nur mit dem vollkommen gerechtfertigten Unterschiede, daß bei dem antiken Gymnasium das historische, bei dem modernen das realistische „Prinzip" die vornehmste Grundlage ist. Wenn auch theilweise in der Wahl der Mittel verschieden, sind doch ihrem Karakter nach beide Gymnasien in sofern eins, als beide vorzugsweise die allseitige Entwickelung des Geistes, im Sinne einer schon an die höhere Stufe grenzenden humanistischen Bildung (S. 12) und namentlich behufs der Vorbereitung für höhere oder akademische Fachstudien zu erstreben haben; und in sofern wiederum ganz verschieden von den Realschulen, deren Konstruktion eine wesentlich enger gefaßte, deren Natur eine mehr materielle (im Sinne v. Seite 70), deren Anlauf gleich von Haus aus ein ganz anderer ist und sein muß.

Die Realschule ist daher stets aufzufassen als eine höhere Volksschule für diejenigen praktischen Stände, die wir vorn als die mittlere Sphäre der Gesellschaft bezeichneten; als z. B. für die höheren Handwerker, den gewöhnlichen (kleinen) Kaufmanns= und Fabrikanten=, den mittlern Landwirthsstand; die Mehrzahl der niederen Expeditions=, Verwaltungs= und Kommunalbeamten und überhaupt als eine

> recht lebenspraktische humanistische Schule und zwar zu dem Zweck, für diejenige zahlreiche Klasse von Staatsbürgern, die keine höheren

wissenschaftlichen Berufsstudien auf höhern Fachschulen oder sonstwie beabsichtigen, welchen aber der Unterricht der höhern Knabenschule oder bis ins 14. Jahr nicht genügt, eine mehr eklektisch und intensiv gehaltene Bürgerbildung für den unmittelbaren Eintritt in das Leben zu gewähren.

Das ist der wahre Ursprung und die wahre Bestimmung der Realschule.

Man sieht, daß diese Schule ein wichtiges, wesentliches Glied des Organismus*), aber auch, daß sie etwas anderes nicht, als eine weiter fortgeführte höhere Gemeinde- („höhere Bürger-") schule ist, und von der eigentlichen Gemeindeschule sich nur dem Grade, und nicht dem Wesen nach und zwar in so fern zu unterscheiden hat, als diese ihre Spitze in der untern, die Realschule aber in der mittlern Region der Geschäftswelt oder — wie ein philosophischer Staatswirth treffender sagt — des Erwerbs- und Wirthschaftslebens — besitzt. Dieser ihrer Fundamentalbestimmung nach hat diese Schule natürlich die innern und äußern Bedürfnisse dieses ihres Publikums sorgfältig zu berücksichtigen und natürlich dabei einen vollständigen Abschluß mit Rücksicht auf diese Bedürfnisse zu gewähren. Da nun diese letztern vorzugsweise realistischer Natur sind, so ist es klar, daß auch die dazu vorbereitende Schule vorwiegend ähnlicher Art wird, um ihrem Publikum einen Schatz lebendiger, anwendbarer Kenntnisse zu vermitteln. Ohne grade die materielle Nützlichkeit, den sogenannten Utilismus, auf

*) Während Sachsen betreffs der Realschulen noch mit dem Bewußtsein rang, waren viele Staaten Deutschlands Jahre lang zuvor schon zur lebendigen That geschritten. Würtemberg, weniger bevölkert als Sachsen, hatte schon vor 7 Jahren 56 Realschulen mit jährlich 30,000 fl. Zuschuß aus Staatsmitteln. Hessens Stände beschlossen 1842 14,700 fl. Zuschuß für diesen Schulzweig. Das Darmstädter Realschulgebäude kostete 90,000 fl.; der Etat dieser Schule beläuft sich jetzt auf 12,000 fl., der der Kasseler auf 14,650 fl. Auf dem Budget der Stadt Stettin steht die Realschule mit 7000 Thalern. Nassaus Realgymnasium hat einen Etat von 14,000 fl. — Baden erließ schon im Jahre 1834 eine treffliche Verordnung zur Einführung von Realschulen; es fehlte leider am Nachdruck, ihr Erfolg zu sichern.

den Thron ihrer Verfassung zu erheben, hat die Realschule bei fortwährender Achtsamkeit auf eine geistbildende (gymnastische) Unterrichtsmethode vorzugsweise solche Lehrstoffe zu behandeln, welche in dem (unmittelbar darauf folgenden praktischen Berufsleben) ihre weitere Verwendung finden.

In diesem Sinne erscheint die Realschule als ein treffliches Mittel, die Volksbildung in den untern und mittlern Schichten in materieller wie in formeller Hinsicht zu erhöhen. Allein so klar auch dieser Sinn, so einfach auch der Begriff dieser Schule und so selbstverständlich ihre dem öffentlichen Bedürfniß entsprechende Bestimmung erscheint, so finden wir doch in dem Realschulwesen Deutschlands auffallende Unklarheiten, Widersprüche und Zweckwidrigkeiten, meist dadurch, daß man ihre Aufgabe entweder mit der eines realistischen oder modernen Gymnasiums, oder mit der einer polytechnischen Schule verwechselt. Dergleichen Mischlingsanstalten in letztrem Sinne sind z. B. die so schön und reich ausgestatteten Realschulen in Breslau und Darmstadt. Ueberhaupt sind die meisten Realschulen Deutschlands entweder so technologischer Art, daß sie als unvollkommene polytechnische Schulen betrachtet werden müssen, wie denn z. B. manche von ihnen das Modelliren, Bossiren und andere technische Praktika betreiben, oder sie sind — wie die meisten Berliner — in formaler und wissenschaftlicher Hinsicht so weit ausgreifender humanistischer Art, daß sie als unvollkommene Realgymnasien anzusehen und ihrer eigentlichen Bestimmung, unmittelbar für das mittlere Berufsleben eine lebenspraktische, enzyklopädisch-abschließende Bildung zu gewähren, mehr und weniger entfremdet sind.

Durch diese Verwirrung der Begriffe läuft das Realschulwesen jetzt Gefahr, eine ganz falsche und unfruchtbare Stellung einzunehmen; denn eine Schule, die in der Eigenschaft eines Realgymnasiums für realistische Hochschulen und überhaupt für die höchsten wissenschaftlichen Berufssphären vorbereiten will, muß, wie das antike Gymnasium, ganz anders ausholen. Ausgangspunkte, Wege und Ziel eines Realgymnasiums sind — wie gesagt — daher durchaus und wesentlich andrer Art als bei der Realschule, deren Lauf ein kürzerer ist und deren Richtung und Ausmündung namhaft anders sich gestalten, als bei dem Realgymnasium, dieses muß

seine Spitze hauptsächlich in den Hochschulen, und darum einen 7—9jährigen Kursus haben, der, etwa wie bei dem altklassischen Gymnasium, vom 10. Jahre an (auf der untern Gemeinde- oder Elementarschule) in organischer Gliederung sich aufbaut, um seinen Gipfel in der höhern und höchsten Schicht des praktischen und Volkslebens ungestört zu entfalten. Die Forderung, daß ein solches Realgymnasium an irgend einem mittlern Punkte seines Laufes eine Sammlung, eine Art Abschluß oder Absatz erhalten solle, wird schon eine Stockung zum Nachtheile seiner kräftigen Entfaltung herbeiführen. Indessen wird eine solche Forderung wohl nicht ganz unberücksichtigt bleiben dürfen, wie wir weiter unten erörtern wollen.

Es folgt aus diesen wenigen Bemerkungen schon, daß man niemals ein lebensfähiges Realgymnasium erhalten würde, wenn man dieses mit der Realschule verschmelzen oder auf ihr aufpfropfen wollte. Bleibt es doch immerhin schon ein Uebelstand, daß die Realschule auf die abgeschlossene Gemeindeschule aufgesetzt werden muß. Logischer und vollkommener würde es allerdings sein, wenn die Realschule aus der zweitobersten Klasse der Volksschule heraus wachsen könnte, noch ehe diese letztere Schule ihren abschließenden Karakter angenommen; und wo die Lehrkräfte dazu ausreichen, sollte man jede höhere Volksschule nach diesem Grundsatze organisiren. In Betracht der großen Gemeinsamkeit der Natur beider Schulen wird indeß der Nachtheil nicht erheblich sein, der allerdings dadurch entstehen muß, daß der abgeschlossene Gipfel der Gemeindeschule auch der Boden sein soll für die Realschule. Ist die letztere nach Art der höhern Bürgerschule nur zweijährig; ist sie darauf berechnet, den Unterricht ihrer Schüler nur bis in deren 16tes Lebensjahr fortzusetzen, so mag jener Aufbau hingehen, denn das organisirende Prinzip des Unter- und des Aufbaues sind hier dem Grade und dem Wesen nach nicht sonderlich verschieden. Soll die Ausdehnung der deutschen Realschule aber eine größere, etwa 4jährige, oder wie der Entwurf (§. 49) angibt, sogar 6jährige werden, dann ist es offenbar ganz unmöglich, das Dach der Gemeindeschule zum Fundamente einer Schule zu machen, deren Styl und Architektonik viel großartiger, deren Plan weit umfänglicher ist. Man

rechne nun noch dazu den alle zwei Stockwerke wiederkehrenden, jedesmal störenden und nachtheiligen Absatz dieses Baues (s. §. 46 und 49)! Gewiß, man würde nicht im Unrechte sein, wollte man einer solchen Einrichtung gegenüber behaupten, daß sie kein Organismus wäre, wie ihn §. 5 verheißt, daß man sie nicht einmal Architektur nennen könnte.

Ich habe erwähnt, daß die Aufgabe der eigentlichen Realschule es erheische, daß ihr Lehrgang nur ein zweijähriger sei und demgemäß ihr Abschluß mit dem 16. Lebensjahre ihrer Schüler erfolge. Eine aufmerksame Betrachtung der Verhältnisse und des Publikums, für welches die Realschule begehrt ist, scheint hinreichend, diesen Satz zu begründen Aber auch die Erfahrung spricht vielstimmig dasselbe aus.

Ehe man die Realschulen in Deutschland besaß, hatte man über den Volksschulen nur die Gymnasien oder die Gewerbschulen. Der nichtstudirende, mit der niedern Menschenbildung aber nicht zufriedene Theil der Staatsbürger war daher nur an diese gewiesen, und es mußte sich das deutsche Volk lange genug kümmerlich mit diesem für seine Bedürfnisse theilweise ganz untauglichen Bildungsgange begnügen. Selten aber blieb ein solcher Zögling länger als bis zum 16. Jahre. Dieß beweisen z. B. die sächsischen mittleren Gewerbschulen, namentlich die von Zittau und Plauen, die vom Publikum stets mehr als Realschulen in obigem Sinne benutzt worden.*) Diese Schulen bauen unmittelbar auf der Volksschule fort und haben einen dreijährigen Kursus. Die erste oberste Klasse ist die eigentlich gewerbliche, technologische; die beiden andern Klassen sind etwas allgemeineren Karakters und erscheinen, wenigstens was System und Methode anlangt, als vollständige Realschulen. Es ist nun faktisch nachweisbar, daß aus allen vier sächsischen Gewerbschulen (Dresden, Chemnitz, Zittau, Plauen) durchschnittlich die beiden niedern Klassen zusammen genommen mehr als 5 Mal so viel

*) Auch die Chemnitzer Gewerbschule und die untern Klassen der Dresdner polytechnischen Schule werden vom Publikum häufig als eine Fortsetzung der Volksschule betrachtet und fälschlich in der Absicht benutzt, eine höhere allgemeine Bildung zu erlangen.

Schüler hatten als die obern. Vor nicht gar langer Zeit zählte eine derselben gar nur einen Schüler in der ersten Klasse. Von denen, die vor Eintritt in die erste technische Klasse die Anstalt verließen, ging der größte Theil unmittelbar ins praktische Berufsleben, in den Handelsstand, ins Fabrikwesen, in die Landwirthschaft, ein andrer Theil zum höhern Forst- und sogar zum Cameralstudium über. Fast alle Abgehenden standen begreiflich im sechszehnten, ausnahmsweise siebzehnten Lebensjahre.

Noch sprechender für das Bedürfniß von Realschulen in unserm obgedachten Sinne sind die Erscheinungen im Gymnasialschulwesen. Im Jahre 1841 gingen von der Kreuzschule in Dresden 77 Schüler ab, davon nur 34 auf die Universität, die andern 43 auf realistische Fachschulen und unmittelbar ins praktische Leben. In demselben Jahre verließen das Freiberger Gymnasium 37, davon nur 7 aus der obersten Klasse und um auf der Universität zu studiren; fünf Sechstheile benutzten also das Gymnasium als Realschule! Unter den 28 Abgehenden des Plauenschen Gymnasiums waren ebenfalls nur 7, die sich dem gelehrten Stande widmeten. Ueberhaupt entließen Sachsens 11 Gymnasien im Jahre 1841 im Ganzen 248 Schüler, von denen 48 auf die Universität und 200 meist aus Tertia und Sekunda zu realistischen Fächern und Fachschulen übergingen. Unter den 23000 Schülern, welche im Jahre 1840 auf den preußischen Gymnasien studirten, waren nur 8000, die sich den gelehrten Fächern widmeten und die Maturität erstrebten. Die andern 15000 gingen meist aus Tertia ab und in das bürgerliche Leben über. Und dabei hatte Preußen mehr als 100 Real- und höhere Bürgerschulen, und es zählten diese damals 13000 Zöglinge. Also 28000 Realschüler gegenüber 8000 Gymnasiasten*)

Daß nun diejenigen dieser Realschüler, die in dem Falle waren, sich ihre allgemeine Bildung für das mittlere Geschäftsleben entweder auf den Gewerbschulen oder auf den Gymnasien zu holen, nicht vor die rechte Schmiede kamen, und die Vorbildung, die

*) Hoffmanns Sammlung kleiner Schriften staatswirthschaftlichen Inhalts. Berlin 1843.

sie suchten und brauchten, hier nur mangelhaft und beziehendlich höchst mangelhaft erhalten konnten, und daß so nach

die Errichtung von Realschulen in dem Sinne und der Ausdehnung der bisherigen höheren Bürgerschulen vollkommen gerechtfertigt und ein bedeutendes Bedürfniß der Zeit ist, kann nicht mehr in Zweifel gezogen werden*), wohl aber die Statthaftigkeit jener Mischlingsinstitute und Begriffsverschmelzungen, nach denen diese Realschule zugleich Vorbereitungsanstalt für höhere wissenschaftliche Lehranstalten sein soll.

Dr. Vogel, Direktor der Leipziger Realschule, bezeichnete einst ganz richtig den wesentlichen Theil ihrer Bestimmung in seinem Schriftchen: „Idee und Einrichtung einer höheren Bürger- und Realschule.“ Leipzig 1839. mit folgenden Worten: „Die Realschule soll und will die allgemeine Vorbildung ihrer Zöglinge abschließen und bewirken, daß dieselben in den Kreisen des bürgerlichen Lebens würdig auftreten können, ohne des Besuches einer zweiten wissenschaftlichen Lehranstalt zu bedürfen.“ Später ist indeß auch Vogel dieser sachgemäßen Ansicht untreu geworden. In einer neueren Abhandlung, welche einen Rückblick auf das erste Jahrzehent der Realschule darstellt, sagt derselbe, ihre Idee erweiternd, daß ihre Bestimmung sei: „die Schüler so weit zu fördern, daß sie die erworbenen Kenntnisse fortan in den Beschäftigungen des wirklichen praktischen Berufslebens selbst anzuwenden und zu erweitern oder in eine höhere Lehranstalt für ein besonderes Fach — Handels-, Forst-, Berg-, Gewerbschule u. dgl. — gehörig vorbereitet übertreten.“ Wenn nun Vogel ferner behauptet: „Es ist ein arges und gefährliches Mißverständniß, wenn man meint, eine Realschule

*) Der im vorigen Jahre als Unterstaatssekretär im östreichischen Unterrichtsministerium verstorbene, philosophische Arzt, v. Feuchtersleben, schrieb mir einst in Bezug hierauf: „Ideel muß die Jugend erstarken und das am besten am untergegangenen Großen. Ueberall schreit man das Bedürfniß nach Realschulen aus. Ueberall befriedigt man dieß Verlangen. Das ist falsch. Nicht das, was eine Zeit wünscht, ist immer ihr Bedürfniß; nicht, was sie will, sondern was ihr Noth thut, sollen ihr Die geben, welche Erzieher dieser Zeit zu sein bestimmt sind.“ Allein, es ist keine Frage, daß Feuchtersleben's edler Feuereifer nur gegen solche Realschulen kämpft, die sich als „gleichberechtigte Schwestern der Gymnasien“ aufführen.

lasse sich jeder Bürgerschule als Annex oder Selekta beigeben und wenn man glaubte, eine Bürgerschule mit solch einem Pfropfreise sofort eine höhere nennen zu können" — so lernen wir daraus, wie selbst unsere ausgezeichnetsten Schulleute die Idee der Realschule mit der des Realgymnasiums irrthümlicher Weise vereinheiten. Denn, wenn Vogel das letztre meint, wird man ihm im vollsten Maaße, in Bezug auf die erstere aber nur hinsichts des einzigen Seite 81 bemerkten Punktes beistimmen können. Denn wenn ich auch selbst davon klar überzeugt bin, daß die eigentliche in sich vollendete Volksschule in ihren obern Klassen schlechterdings einen mehr abschließenden und enzyklopädischen Karakter annehmen müsse, und daß es daher, wie schon bemerkt, rationaler sein würde, wenn die Realschule auf die 2. Klasse der Gemeindeschule fußete: so kann ich doch bei der verhältnißmäßig geringen Verschiedenheit des Wesens und des Grades beider Schulen etwas so Gefährliches nicht finden, wenn die zweijährige Realschule auf der vollendeten Bürgerschule weiter baut. Dieß beweist ziemlich deutlich die höhere Bürgerschule in Neustadt-Dresden, die etwas andres nicht als eine aufgesetzte Selekta ist und trotz der Armuth ihrer Mittel unter Leitung ihres für ächte harmonische und zeitgemäße Menschenbildung tief erglühten und warm kämpfenden Rektors ganz Achtungswerthes leistet.

Zwar gibt auch diese Schule wie die Annaberger und die Leipziger in ihrem neueren Programme die Vorbereitung für realistische Hochschulen als einen ihrer Zwecke mit an; und ist dieser Wille zwar recht lobenswerth und schön, und niemand wünscht lebhafter als der Verfasser, daß diese Schulen unter ihren ausgezeichneten Direktoren sich zu vollkommenen Realgymnasien entwickeln möchten; zur Zeit möchten wir ihnen aber die Verfassung zu Erreichung jenes Zweckes noch in Abrede stellen und ihnen zugleich prophezeihen, daß sie mit der Erreichung desselben aufhören werden, gute, d. h. wirkliche Realschulen zu sein.

Einen sprechenden Beleg zu dem Vorwurf der Beziehungslosigkeit des vaterländischen Schulwesens geben übrigens auch diese drei Schulen.

Die im Jahre 1844 in Annaberg errichtete und mit einem Progymnasium verbundene Realschule könnte ihrer Idee und ihrem

Karakter nach noch am ehesten als ein Gymnasium für realistische Hochschulen angesehen werden; allein es ist dieselbe trotz einiger neuerdings erfolgten Bewilligungen immer noch zu dürftig, hat immer noch zu wenige und zu schlecht besoldete Lehrer und zu geringe Hülfsmittel. Während nun aber diese Schule das Latein nur halb und halb, nämlich nach Ermessen der Aeltern, in ihrem Plane berücksichtigt, hat Beger der Neustädter höhern Bürgerschule diese Sprache organisch einverleibt und treibt es darin bis zur Lektüre des Cäsar und sogar der leichteren Schriften Cicero's, wogegen die Leipziger höhere Bürgerschule das Latein geradezu ausschließt.

Zu einer festeren Gestaltung ist das Realschulwesen allerdings in Preußen gekommen. Das Wesen der preußischen Realschulen wird sich am besten verdeutlichen, wenn wir ihre Definition getreu im preußischen Offizialstyle wiedergeben. Nach diesem sind die höheren Bürger- und Realschulen „solche Anstalten, welche über den Lehrkreis gewöhnlicher Volksschulen hinausgehen und *eine vollständige wissenschaftliche Vorbildung ihrer Schüler* bezwecken, diese aber überwiegend durch den Unterricht in der Mathematik und in den Naturwissenschaften, durch historische und geographische Kenntnisse und durch ein genaues Studium der vaterländischen und der französischen Sprache und Literatur zu erreichen suchen."

Es entspräche diese Begriffsbestimmung ganz den zweijährigen Realschulen, wie wir sie in Sachsen und ganz Deutschland brauchen, wenn nicht der Satz „eine vollständige wissenschaftliche Vorbildung" zu mannigfachen Mißdeutungen und zur Verrückung der eigentlichen Mission der Realschulen Veranlassung gäbe. In Preußen haben sich in Folge dessen viele Realschulen zu vierjährigen verlängert, haben in Folge dessen das Latein als organisches Glied mit auf- und wiederum in Folge dessen das ominöse Janusgesicht angenommen, das auf der einen Seite mit einer niederern Sphäre des unmittelbaren praktischen Lebens und auf der andern Seite mit den Hochschulen liebäugelt. Wir müssen daher annehmen, daß auch dort das Realschulwesen noch derjenigen Gestaltung entgegenharrt, wie sie das Bildungsbedürfniß des deutschen Volkes, wie sie die Forderung, auf dem billigsten und kürzesten Wege das möglich Vollendetste zu erlangen, erheischt.

Die einflußreiche Bedeutung, welche die Stellung der Realschule auf die fernerweite Gestaltung der Schulorganisation eines Staates hat, machte es nothwendig, bei der Kritik ihrer Idee und ihrer Wirklichkeit etwas länger zu verweilen. Allein ich glaube wohl, kein Wort mehr verlieren zu dürfen zur weiteren Rechtfertigung des Grundsatzes, daß eine unmittelbar ins praktische Leben ausmündende Schule weder ganz noch theilweise zugleich „Vorbereitungsschule zu selbstständigen wissenschaftlichen Studien" sein, nicht zugleich Gymnasialkarakter haben kann, wie ihn die realistischen Hochschulen unabweisbar verlangen.

Und damit ist zugleich bewiesen, daß eine vierjährige Realschule kein Bedürfniß und ein überflüssiges Glied des Schulkörpers sei. Es ist in der That für sie kein Publikum vorhanden; und wenn wir das, was wir in dieser Beziehung vorzugsweise brauchen, d. h. richtige lebensfähige Realgymnasien erlangen, wird es obern Klassen jener Realschulen gerade so ergehen, wie es denen vieler mittlern Gewerbschulen ergangen ist: sie werden keine Schüler haben.

Aus dieser Abhandlung über die Grundzüge der Realschule, wie sie die sächsischen und deutschen Verhältnisse zu fordern scheinen, folgt von selbst, daß diese erhebliche Bedenken erheben würden gegen die Verwirklichung der Bestimmungen der §§. 42—54 des sächsischen Entwurfes von 1849, welche in vielen Punkten als nicht geeignet erscheinen könnten, den Beifall der Zukunft und der Allgemeinheit zu erlangen. Demgemäß müßte z. B. im §. 42 statt höherer Gewerbthätigkeit „mittlere" stehen und hätte der letzte Satz ganz wegzufallen. Aus §. 43 und 44 müßte die englische Sprache gestrichen und das Lehrziel überhaupt modifizirt, vor Allem aber auch darin auf das politische oder öffentliche und Bürgerleben Bezug genommen werden. — §. 46 und 47 wären dahin zu vereinigen, daß die Realschule zweijährig, oder wo sie, wie wünschenswerth, an die zweite Klasse der Gemeindeschule anschließen könne, dreijährig und (in Rücksicht ihrer Eigenschaft als Real-Selekte der Volksschule) wo möglich stets mit der Gemeindeschule zu verbinden sei. — Der §. 48 als unorganisch käme ganz in Wegfall. Desgleichen §. 49 aus demselben Grunde. Die §§. 50 —52, als Konsequenzen des §. 49, müßten natürlich mit ihrer

Voraussetzung ebenfalls wegfallen, jedoch mehr nur aus formeller Rücksicht. Ihren an sich zum Theil gerechtfertigten Inhalt werden wir bei den Gymnasien wieder aufnehmen.

Dagegen ist um so inniger zu wünschen, daß die zeitgemäßen Bestimmungen der §§. 53 und 54 über die höheren Mädchenschulen kräftig, bald und allgemein ins Leben treten möchten!

Das Gymnasium.

Seiner Stellung, seiner Bedeutung, seinem Einflusse nach ist das Gymnasium das vornehmste Glied im öffentlichen Unterrichtsorganismus; denn es ist die Pflanzstätte der Erziehung für die eigentlichen Träger der Intelligenz und Civilisation; das bedeutungsvolle Bindeglied zwischen den niedersten und höchsten Schulen und dadurch von den wichtigsten Einwirkungen nach allen Seiten.

Das eigenthümliche Stadium, in das diese Schulen getreten, und der leidenschaftliche Kampf, der um sie entbrannt ist, macht den deutschen Schulgesetzgebungen bei deren Reorganisation die gründlichste Erwägung, das besonnenste Vorgehen zur ernstesten Pflicht.

Es liegt in der Natur der Bildungsverhältnisse und Bildungsbedürfnisse eines zivilisirten Volkes, daß

a. die Realschulen in der Eigenschaft als höhere Bürgerschulen zur Ausfüllung der Lücke zwischen dem mittleren und dem niedersten humanistischen Unterrichte, d. h. zwischen den Gymnasien und den Gemeindeschulen ein nothwendiges Glied bilden; und daß b. die Gemeindeschulen, wie auch die in der Regel mit ihnen unmittelbar zu verbindenden Realschulen hauptsächlich direkt für das praktische Leben und nur nebensächlich für andre Lehranstalten (mittlere Fachschulen) als Vorschulen zu dienen haben, während c. bei den Gymnasien gerade das entgegengesetzte Verhältniß stattfindet, indem diese vorzugsweise als Vorbereitungsschulen für höhere (Berufs-) Lehranstalten, dagegen weit weniger als solche für das menschliche und bürgerliche Leben unmittelbar benutzt werden.

Die Ursache des Unterschiedes liegt nahe. Die meisten Menschen müssen einen Erwerbsberuf erwählen. Ist dieser höherer Art, so verlangt er auch ein systematisches und theoretisches Studium, zumeist auf einer höhern Fachschule, also auch eine diesem Studium entsprechende humanistische Vorbildung als Brücke zu jenem. Nur

Wenigen ist das Glück beschieden, ihre humanistische Ausbildung nicht vornehmlich als Mittel zur Erwerbsfähigkeit, sondern als Zweck allein zu betrachten. Und diesen sowohl als auch allen Denen, welche nach Erlangung einer höheren Humanitäts- oder vollständigen Gymnasialbildung sogleich in eine praktische Berufssphäre übergehen wollen (Gutsbesitzer u. dgl.) hat ein rationelles Gymnasialschulwesen ebenfalls Rechnung zu tragen.

Es liegt aber ebenfalls nahe, warum beim Gymnasium die Richtung nach den höheren Berufsschulen die hauptsächliche, die Richtung aber nach dem praktischen Leben die nebensächliche (aber ja nicht vernachlässigte) sein müsse. Nicht alle deutsche Pädagogen sind damit einverstanden. Viele wollen von letztrem Zwecke gar nichts wissen; ihnen ist das Gymnasium bloß Vorbereitungsschule für die Akademieen, und noch dazu blos für die der Universität. Andern dagegen ist das Gymnasium gleichsam eine bis zum 18. oder 20. Jahre fortgeführte Volksschule; und es soll die Berücksichtigung des höheren bürgerlichen Lebens unmittelbar der Hauptzweck des deutschen Gymnasiums sein.*)

Wenn wir indeß bedenken, daß das höhere bürgerliche und Berufsleben mit dem Leben auf den höheren Berufsschulen sowohl im Wesen als in der Form, und darum auch in den Ansprüchen betreffs der Kenntnisse und der Geistesbildung so ziemlich Hand in Hand geht, und daß die Freiheiten und Verhältnisse der höheren Fachschulen es ohnehin erheischen, daß ihre Vorschulen ihren Schülern einen vollständigen Abschluß sowohl betreffs der blos wissenschaftlichen als auch überhaupt der allgemeinen Menschen- und Bürgerbildung gewähren müssen, so mag man immerhin, oder so soll man vielmehr das Gymnasium hinstellen

als eine Vorbereitungsschule für das höhere bürgerliche und höhere Berufsleben überhaupt (S. 59.)

Nun haben wir Seite 73 als Grundsatz aufstellen zu müssen geglaubt, daß, so lange eine allgemeine, humanistische Schule auf die besonderen Bedürfnisse des einstigen Berufs der Schüler keine Rücksicht nimmt, so weit müsse dieselbe auch ihr Lehrsystem nur

---

*) S. Freese: Das deutsche Gymnasium.

nach dem allgemeinen pädagogischen (materiellen und formellen) Werthe der Unterrichtsdisziplinen konstruiren.

Anders ist es, wenn das darauf folgende Fachstudium da mit hinein reden soll. Bekanntlich hat jede Wissenschaft und jede Thätigkeit zur Grundlage entweder etwas Aeußerliches: Sachen (Realien) oder etwas Innerliches: Ideen, und ist demgemäß entweder eine realistische oder eine idealistische, oder doch vorwaltend eine von beiden. Im Erwerbsleben des Volkes, namentlich in dem höhern, trennen sich insofern ziemlich deutlich die realen von den idealen Berufsarten. Die Wissenschaft und Praxis des Theologen hat zur Basis die Idee des Göttlichen, des Juristen: die Idee des Rechts, des Philosophen: die Idee der absoluten Wahrheit; — es sind dieselben daher sämmtlich idealer Art; die andern Stände sind entweder vollkommen realer Art und zerfallen als solche in drei Hauptgruppen, nämlich in die der Urgewerbe (Land-, Wald-, Bergbau); in die der Technik oder Kunstgewerbe (Industrie im engern Sinne) und in die des Handels; oder sie bilden vermittelnde Uebergänge, an denen es natürlich hier eben so wenig fehlen wird wie in allen Gebieten der Natur und des Lebens.

In so fern nämlich der Idealismus das Leben und seine Sachen werkthätig zu ergreifen — mit andern Worten — praktisch zu werden veranlaßt wird, vermählt er sich mehr oder weniger eng mit dem Realismus; und umgekehrt. Der bildende Künstler z. B. hat einen Beruf, dessen Grundlage eine idealistische — die Idee der Schönheit — dessen Ausübung aber zum großen Theile realistischer Natur ist. Mehr noch ist sie dieß bei dem Architekten; weniger aber — ich meine die Ausübung — bei dem Arzte. Nach dem Objekte seiner Kunst und Wissenschaft gehört freilich der Arzt entschieden zu den Realisten, nach dem Karakter aber seiner von Ideen durchgeisteten Thätigkeit mehr zu den idealen Ständen. Aehnlichermaßen verhält es sich mit dem Stande der Lehrer.

Wenn wir die in einem zivilisirten Staate vorkommenden Berufskategorieen ihrer realen und idealen Natur nach gruppiren, und jener den innern, dieser den äußern Kreis zuweisen, so würde man in den Mittelpunkt stellen müssen: die Männer der Urge-

werbe — des Land-, des Wald-, des Bergbaues, — um diese herum die Männer der Kunstgewerbe oder der Polytechnik*) und darin zunächst die Industriellen im engeren Sinne die (Gewerbsleute und Fabrikanten) dann die Ingenieure und Bautechniker, und überhaupt alle mechanischen und chemischen Künstler. — Ganz noch innerhalb des realistischen Kreises steht der Kaufmann. Nahe der Grenze: der Soldat. Auf derselben der ästhetische Künstler, der Arzt, der Lehrer, der Kameralist. Mehr oder weniger außerhalb: der Jurist, der Theolog, der Philosoph; am weitesten nach außen hin der rein kontemplative Gelehrte, Philologe, Alterthumsforscher ꝛc.

In je höhere wissenschaftliche Regionen der Realismus steigt und je rationeller und philosophischer sich seine höheren Berufsschulen entfalten, desto unpassender wird natürlich die althergebrachte Unterscheidung „gelehrte" und „praktische" Stände. Der Jurist z. B. erscheint allda eben so gut zugleich als ein (gelehrter) Praktiker, wie der höhere (akademisch gebildete) Techniker zugleich auch als (realistischer) Gelehrter, da dessen wissenschaftliche Praxis eben auch auf Geschichte, Theorie und Ideen beruht. Es ist daher materiell wie formell unrichtig, in der höher gebildeten Region des Volkslebens die realen Stände als Gegensatz zu den gelehrten, wohl aber gestattet, sie als Seitenstück zu den idealen zu betrachten.

Vor Zeiten hatte man allerdings Recht, nur Diejenigen, die auf dem altklassischen (philologisch-historischen) Wege ihre Studien gemacht hatten, zu den gelehrten Ständen zu zählen, und der Bildung dieser Stände alle möglichen Aufmerksamkeiten und Opfer zu widmen, alles Andre als geistloses, ungebildetes Handwerk betrachtend. Denn nach dem Wiederaufblühen der Wissenschaft gab es natürlich in Deutschland eine andre Gelehrsamkeit nicht und

*) Das Wort Technik, Techniker wird in neuerer Zeit zum Nachtheil eines gesunden Begriffslebens immer häufiger gemißbraucht, indem man es nur gleichbedeutend mit Realismus, resp. Realist nimmt, während es sich zu diesem doch nur wie das Besondere zum Allgemeinen verhält. Um Mißverständnissen vorzubeugen, bemerke ich hier, daß ich daher, wenn ich von „technischen Hochschulen" rede, nur die kunstgewerblichen meine, und unter realistischen oder realen Fachschulen letztere stets mit begreife.

konnte es auch zunächst keine andre geben als die auf rein historisch-philologischem Wege erworbene. Allein die Zeiten haben sich geändert und mit ihnen die Verhältnisse. Der Realismus ist in Kunst und Wissenschaft dem Idealismus vollkommen ebenbürtig geworden, und es würde wenig gebildetes Zeitbewußtsein und noch weniger Staatsweisheit verrathen, wollte man dem für ächt menschliche Kultur und Volkswohl so hochwichtigen Realismus nicht eben so wohnliche Hütten bauen, als es Deutschland zu seinem großen Theile aber auch zu seinem großen Nachtheile vorzugsweise für den Idealismus zu thun bestrebt gewesen ist.

Obgleich der Streit über diesen Gegenstand schon alt genug ist, um die Forderung zu rechtfertigen, daß er als entschieden angesehen werden müsse, so gibt nichts desto weniger der dem Staatsleben angeborene zähe Konservatismus immer wieder Veranlassung, den Kampf um Anerkennung des wahren Werthes und der wahren Bedeutung des Realismus von neuem und von andern Seiten aufzunehmen. Die Erscheinungen in den Entwürfen und Verwirklichungen des deutschen Schul- und Schulgesetzgebungswesens geben volle Berechtigung, hierfür und für die zunächst damit zusammenhängende lebensfrischere und zeitgemäßere Gestaltung des Gymnasialschulwesens ein kräftiges Wort zu reden. Zur leichtern Verständigung über dieses so wichtige Thema wird es das Beste sein, daß wir uns zuvörderst denken, es hätte das Gymnasium auf irgend ein konkretes, praktisches Bedürfniß irgend eines-Berufs gar keine Rücksicht, sondern seine Richtung nur nach dem

allgemeinen humanistischen Ziele

zu nehmen, also nach Gewährung einer ächt rationellen harmonischen Menschen-(und Bürger)bildung, d.h. einer Bildung, die in materieller Hinsicht möglichst viele und gründliche Kenntnisse und Fertigkeiten aus den wichtigsten Gebieten menschlicher Wissenschaft und menschlichen Lebens und in formeller Hinsicht einen an Geist, Gemüth und Karakter möglichst vollkommen kultivirten Menschen darstelle.

Auf welche Bedingungen muß die Forderung dieser Aufgabe führen? Versuchen wir, in einigen Grundstrichen diese Bedingun-

gen zu zeichnen. Zunächst wird es mit Bezugnahme auf das Frühere klar, daß das Gymnasium sich nicht auf der vollendeten Volksschule, deren Verhältnisse einer beschränkteren Sphäre zu entsprechen haben, fortzusetzen hat. Im Interesse wie der öffentlichen Oekonomie so der öffentlichen Erziehung scheint es aber auch weder nothwendig noch wünschenswerth, daß dasselbe ein ganz besonderes Fundament sich baue. Es ist daher nach allen Seiten hin gerechtfertigt, wenn die Elementar- oder Grundschule (die „untere Gemeindeschule") zur Basis auch des Gymnasiums genommen wird, wornach dieses seinen Unterricht auf dieser Voraussetzung und mit etwa zehnjährigen Knaben zu beginnen, und den Verhältnissen der Gesellschaft gemäß auf ein acht- bis zehnjähriges, im Mittel also neunjähriges, Lehrsystem einzurichten hat. So weit ist der Entwurf des sächsischen Schulgesetzes vollkommen in seinem Rechte. Es ist nun ferner natürlich, daß das didaktische Prinzip, das wir der Gemeinde- und der Realschule als organisirenden Kern unterlegen zu müssen glaubten (S. 64), hier, bei dem noch höheren humanistischen Erziehungswesen in seiner vollständigsten Reinheit, Kraft und Entfaltung zur Geltung gelangen müsse.

Vom materiellen Gesichtspunkte aus wird also das Gymnasium einen raffinirten Unterricht ertheilen müssen in den vorn bemerkten Kategorien, nämlich den philologisch-historischen und den mathematisch-physischen Wissenschaften, wozu noch als dazwischen liegend die fünfte Disziplin, nämlich die humanistischen Fertigkeiten, namentlich das Zeichnen, und zur wahrhaft organischen und lebendigen Gestaltung dieser Materien, als über ihnen und sie beseelend und durchgeistend, die sechste, die Philosophie, hinzu zu kommen hat.

Aber der Mensch bliebe im Besitze aller Schätze des menschlichen Wissens dennoch arm und seine Kunst und Gelehrsamkeit todt, wenn er nicht gleichzeitig jene intellektuelle und moralische Durchbildung besäße, die den Menschen erst zum Menschen macht, und die all sein Kennen und Können erst erwärmen und befruchten müsse, damit es nicht starr und werthlos bleibe. Denn ohne die rechte intellektuelle und ethische (S. 63 ꝛc.), oder mit einem Worte, ohne eine gesunde formale Bildung bleibt alles Wissen nur Samen ohne Keimkraft.

Die einzelnen Momente dieser formalen Bildung zu bezeichnen, und treffend zu bezeichnen, und noch dazu, wie es die Durchführung unsers Prinzipes zur Entwicklung unsers didaktischen Systemes verlangt, diese Glieder ihrer intellektuellen und ihrer ethischen Bedeutung nach auseinander zu legen, ist, wie jeder Sachverständige fühlen wird, eine höchst schwierige Sache, namentlich da beide Wirkungen häufig zusammenfließen, und kaum in der Abstraktion, geschweige denn in der Wirklichkeit genugsam scharf zu trennen sind. Am verständlichsten noch wird man sein, wenn man sagt, der intellektuelle Theil der formellen Bildung hat den Verstand (das ganze Erkenntnißvermögen), der ethische den Karakter (das ganze Empfindungs-Wollensvermögen) zu kultiviren.

Als Zielpunkte dieses intellektuellen Theils der formalen Menschenbildung dürfte man bezeichnen können: die Schärfung der Anschauungs- und Beobachtungskräfte, und zwar der innern wie der äußern; die Erhebung des Verstandes (im engern Sinne) zur Bildung klarer Begriffe und die der Auffassungskraft zur dauernden Aufmerksamkeit und zur leichten Aufnahme geistigen und wissenschaftlichen Materiales; die Kräftigung des Gedächtnisses zur sichern treuen Aufbewahrung dieser geistigen Stoffe; die Entwicklung des Scharfsinnes, als der Kraft zum Unterscheiden des Wesentlichen vom Unwesentlichen; die Bildung der Urtheilskraft und des eigentlichen Denkens und überhaupt vor Allem eine ganz kräftige und ganz gesunde Ausbildung der Vernunft, dieser herrlichen Kraft der Ideen, deren gewaltiger Drang hier zu wecken, dort zu regeln, da zu zähmen ist; in Summa: die allgemeine Gymnastik des Geistes zur Entfaltung und Bildung aller bedeutungsvollen Anlagen desselben — das Bedeutungsvolle nicht allein im Sinne der idealen, sondern auch der realen Seite des Lebens und dieses Leben nicht allein im Sinne der individuell-menschlichen, sondern auch der bürgerlich-politischen Verhältnisse genommen. — Als den Uebergang zu dem Gebiete der ethischen Erziehung bildend, kann man die Kultur der Vernunft betrachten, namentlich in ihrer Richtung auf die erhabenen Ideen des Großen, Schönen und Göttlichen; und als mehr noch innerhalb dieses Gebietes liegend die Entfaltung und Gestaltung der

Phantasie, und ganz innerhalb: Vertiefung und Läuterung des Gefühlsvermögens, Entflammung für alles Treffliche, Veredlung und Erstarkung der Willens- und der Thatkraft: praktische Religion.

Es ist höchst interessant, den Gegensätzen und Ergänzungen nachzuspüren, welche die von uns vorn unterschiedenen sechs Unterrichtskategorieen behufs ihrer bildenden Kraft, und zwar sowohl in materieller als formeller Hinsicht darbieten. Und es ist wahrhaft unerklärlich, wie man dieser so höchst wichtigen pädagogischen Thatsache Augen und Ohren verschließen und dieselbe nicht schon längst und allgemein als das Fundament einer wahrhaft rationellen humanistischen und Gymnasialbildung auserseheu hat. Müssen wir uns auch die spezielle Begründung derselben hier versagen und in Bezug darauf auf unser Schriftchen: „Normalgymnasium. (Dresden bei Arnold) erweisen, so können wir doch die flüchtige Zeichnung einiger Grundlinien derselben hier nicht umgehen.*)

---

*) Es ist zwar der feinen Lebensart entgegen, sich selbst zu zitiren, und ich weiß wohl, daß viel Treffliches bereits über den erzieherischen Karakter des einen und des andern Unterrichtszweiges geschrieben worden ist. Wenn ich dessenungeachtet auf das Eigene Bezug nehme, so geschieht das theils um des kürzeren Zusammenhangs willen, namentlich aber, weil ich in der deutschen Literatur noch keine Abhandlung gefunden habe, die das wahre gestaltende Prinzip des allgemeinen und der Fachbildung zur Grundlage eines logisch daraus entwickelten, in sich selbst und nicht von außen her begründeten didaktischen Systemes gewählt und durch Nachweis der karakteristischen Gegensätze und Ergänzungen gezeigt hat, wie und wo der Pol, von welchem aus sich die verschiedenen Unterrichtsgegenstände in ihrem wahren pädagogischen Wesen, Werthe und Verhältnisse desselben, und um welchen herum die auseinander gehenden Richtungen und Kräfte zu einem harmonischen, gleichgewichtigen Organismus sich gestalten.

Sollte sich irgend einer der geehrten Leser veranlaßt fühlen, das genannte Schriftchen zu durchblättern, so müßte ich in Rücksicht auf die erfahrenen Beurtheilungen darauf aufmerksam machen, daß die genannte Schrift zwar in sich abgeschlossen und als selbstständige Abhandlung dasteht, nämlich als „Ideen zur Begründung einer rationellen und zeitgemäßen humanistischen Unterrichtsorganisation," daß aber die Anwendung dieser Ideen auf spezielle Konstruktion eines Planes einem späteren zweiten Büchelchen als Fortsetzung vorbehalten blieb, und daß die gegenwärtige Schrift gewissermaßen als diese Fortsetzung angesehen werden kann. Hoffentlich wird dadurch jedem ferneren schiefen Urtheile, deren das Normalgymnasium beinahe eben so viele als richtige erfahren hat, vorgebeugt sein. Denn wenn, um nur das neueste dieser Urtheile zu erwähnen, der

Wir betrachten zuerst das philologische als das vornehmste und hauptsächlichste Element und fordern hierbei für das deutsche allgemeine Gymnasium als Ziel zunächst die möglich vollkommenste Ausbildung in der Muttersprache selbst und von den fremden Sprachen als nothwendig ersten Ranges a. die lateinische als die Universalsprache des Antiken und der Wissenschaft; b. die französische als die Universalsprache des Modernen und des Verkehrs; als nothwendig zweiten Ranges in ähnlichem Interesse und Gegensatze c. die griechische, d. die englische Sprache. Wenn wir den vorn (S. 93) festgesetzten Zielpunkt und Umfang des Gymnasiums festhalten, werden wir im Rechte sein, zu verlangen:

1) bezugs der lateinischen Sprache ein gründliches, vorwaltend grammatikalisches Studium, bis zur erlangten Fertigkeit der kursorischen Lektüre mittelschwerer Klassiker, absehend aber von aller Fertigkeit im Sprechen.

2) Betreffs der französischen Sprache dasselbe Ziel, jedoch mit vorzugsweiser Erstrebung von Fertigkeit im Sprechen und Schreiben.

3) In der griechischen, als einer Sprache zweiten Ranges *), nur so viel, als zum nothdürftigen Verständniß der im Gebiete der deutschen Wissenschaft und modernen Bildung noch allerwärts vorkommenden griechischen Entlehnungen nöthig erscheint, d. h. die Grundzüge der Grammatik und Syntax, etwa bis zum Uebersetzen

---

rühmlichst bekannte Ratzeburg im literarischen Vorberichte seines umfänglichen Werkes: „Die Naturwissenschaften als Gegenstand des Unterrichts, des Studiums und der Prüfung," Seite LIII also sagt: „Preßler, das Normalgymnasium. Eine der merkwürdigsten Schriften, welche mit den altklassischen Gymnasien einen Kampf auf Leben und Tod begonnen hat. Sie hat theils schon von den verschiedensten Seiten her Beurtheilungen erfahren (s. Bonnell, Pfeil, Bartholomäi in Nacke Jahrb. 3. p. 91 f.), theils haben die Schriftsteller, stillschweigend, wahrscheinlich ohne sie zu kennen, sich in die grellste Opposition zu ihr gesetzt. (Carus). Bei der Schärfe, mit welcher hier die Ideen hervortreten, habe ich sie als Hodegetik für die Anordnung der pädagogischen Streitfrage betrachtet" — so wird, hoffe ich, der vorurtheilsfreiere Leser wohl finden, daß es mir nicht eingefallen, den Tod der Gymnasien zu wollen, wohl aber, daß ich das Todte aus ihnen heraushaben will, um ihnen das Leben zu sichern.

*) D. h. im Systeme der allgemeinen Menschenbildung.

ausgewählt leichter Stücke und 4) in der englischen Sprache das gleiche Ziel.

Allerdings würde eine gründlichere Kenntniß beider hier als zweiten Ranges aufgeführten Sprachen an sich wohl, aber nicht im Interesse harmonischer Menschenbildung wünschenswerth sein, da ein derartiges Ueberwiegen des sprachlichen Unterrichtsgliedes nur auf Kosten der andern wesentlichen Glieder, also auf Kosten des Gleichgewichts durchführbar wäre. Daß ich aber von den fremden Sprachen die lateinische und die französische primo loco setze, rechtfertigt sich gewiß, wenn wir bedenken, daß jene als die Universalsprache der Wissenschaft, diese als Universalsprache des Verkehrs, jene als die herrschende todte, diese als die herrschende lebende in Betracht zu ziehen ist.

Man wird gegen die pädagogische Nothwendigkeit dieser Sprachforderungen in materieller Rücksicht vielleicht weniger einwenden, als in formeller. Namentlich werden in letztrer Beziehung die warmen Freunde altklassischer Bildung nicht ohne Widerstreben die französische Sprache über die griechische gestellt und eben so mit Widerstreben die Muttersprache auf die allererste Stelle gehoben sehen. Allein sie haben Unrecht, entschieden Unrecht, und es wird hohe Zeit, daß das deutsche Gymnasium sich von dem falschen Humanismus der alten Schule emanzipire, und daß es die Jugend nicht mehr jahrelang in der antiken Welt herumführe und alles, was Deutsch und was Leben heißt, ignorire; hohe Zeit, daß seine Erziehung eine nationale werde.

Es hat im Sprachunterrichte der Pädagog drei bedeutungsvolle Elemente zu unterscheiden. Das erste der Form angehörige ist das grammatikalische; das zweite dem Stoffe inwohnende ist das historische und das dritte der Form mit dem Stoffe vereint zukommende ist das ästhetische Element. Das erste geht vorzugsweise in die intellektuelle, das andre vorzugsweise in die ethische Bildung. Streng genommen gehört nur jenes, das grammatikalische, dem eigentlichen philologischen Gebiete ausschließlich an, indem der Inhalt, der Stoff in den Bereich des historischen Unterrichts gehört.

Zur Beurtheilung des bildenden Werthes des eigentlich philologischen, d. h. des grammatikalischen Unter-

richts, ist es nöthig, die im Fortgange desselben wahrnehmbaren drei Epochen zu unterscheiden, von denen es die erste mit der Aneignung des eigentlichen Sprachstoffs zu thun hat, und die lexikalische genannt werden kann, und deren Wirkungen vorzugsweise Uebung des Gedächtnisses und Kräftigung des Scharfsinnes ist.

Die zweite Epoche die man, weil sie es mit der Formenlehre zu thun hat, als die formelle bezeichnen kann, setzt den Verstand schon viel mächtiger in Thätigkeit. Hunderte von Begriffen werden aufgenommen, diese Begriffe bei Erlernung der Beugungen und Abwandlungen in den mannigfachsten Beziehungen zusammengesetzt und die feinen Unterschiede dieser Beziehungen erfaßt; der Sinn für Genauigkeit und Regelrichtigkeit im sprachlichen Ausdrucke jedes geistigen Inhalts entwickelt und gleichzeitig die heut zu Tage immer wichtiger werdende Geschicklichkeit im freien Vortrage gebildet.

Die dritte Epoche endlich ist die syntaktische. Sie bildet den Gipfelpunkt; denn Lektüre und Auslegung (Interpretation, Hermeneutik) sind grundzüglich etwas andres nicht als Anwendungen der Syntax. Hier werden die wichtigsten Geisteskräfte: die logische Kombinationsgabe, der Sinn für Analogie, das philosophische Denken geübt. Und es wirken dabei die Lektüre und Interpretation bildender Schriftwerke, die höheren Styl- und andre Uebungen kräftig mit, die Begriffe zu vermehren und zu läutern, die Quellen der Ideen lebendig zu machen und die hochwichtige Fähigkeit zu bilden, den zufließenden Gedanken schnell die passendsten Formen und diesen Formen gewandt die passendste Verbindung zu geben.

Es ist gewiß, daß ohne fremdes Sprachstudium gar manche dieser erheblichen didaktischen Wirkungen verloren gehen würden, allein eben so gewiß und sicher nachweisbar ist es, daß viele derselben auch durch den Unterricht in der Muttersprache bei mehr philologischer und philosophischer Behandlung erreicht und manche vollständig nur in ihr, andere wiederum durch sie leichter erreicht werden können. So ist z. B. die Analyse schwieriger poetisch-didaktischer Schriftsteller unsrer Nation eine der Interpretation fremder ganz ähnliche Geistesthätigkeit und hat dabei

noch den Vorzug, als sie — andre Vortheile nicht gerechnet — bei einem bedeutend geringeren Zeitaufwande ein Aehnliches aber unmittelbar Anwendbares erreicht.

Alle Einwände, die man gegen die Anwendung der Muttersprache als didaktisches Mittel der formalen Bildung aufgeführt hat, erscheinen bei genauer Untersuchung nur zum allergeringsten Theile begründet, dagegen vollständig gerechtfertigt die Forderung, daß der Sprachunterricht auf dem deutschen Gymnasium vorzugsweise darnach trachte, die Einsicht in den Organismus, in das etymologische Bauwerk und die syntaktische Eigenthümlichkeit, in den ganzen schönen Genius der deutschen Sprache zu entwickeln. Denn es ist gewiß, daß die nächste Frucht des Sprachstudiums — Ordnung, Deutlichkeit und Bestimmtheit im Denken und Ausdrucke, Gewandtheit im Vergleichen und Kombiniren, Flüssigkeit des Scharfsinnes und Witzes, und das Vermögen, zu abstrahiren und zu reflektiren und vor allem jener eigentliche praktische Sprachgewinn, nämlich jene dialektische Kenntniß und Geschicklichkeit, deren man bei der Subsumtion sowohl als bei der Darstellung alles geistigen Inhalts bedarf — durch methodische Beschäftigung mit der Muttersprache um deßwillen vollständig und leichter erreicht wird, weil der Geist sich dabei auf dem Felde des eigensten Wesens seiner Ausdrucksweise befindet und nicht erst an der unfruchtbaren Aneignung fremder Idiome, die oft für die Muttersprache ganz ungenießbar sind, seine Kräfte zu vergeuden braucht.

Wie wenig reellen Gewinn für die Muttersprache der fremdphilologische Unterricht gewährt und wie undeutsch unsre deutschen Gymnasien sind, kann man zwar überall und oft in nächster Nähe erfahren, aber keine Erfahrung ist schlagender als die in Würtemberg gemachte, wo man im Jahre 1845 zum ersten Mal verordnete, daß die Abiturientenprüfungen sich auch auf die Fertigung deutscher Aufsätze erstrecken sollten und in Folge welcher zwei Drittheile der ausgezeichneten Lateiner durchfielen.

Vom Vaterländischen so wenig als möglich! das ist das traurige und unnatürliche Prinzip des altklassischen Humanismus!

Anstatt die deutsche Sprache und Literatur, anstatt den deutschen Geist, wie er sich in seiner ganzen Breite und Tiefe in Sitte, Leben, Staat und Kirche, in der Poesie und in der Kunst offen-

barte und noch offenbart, zum Mittelpunkte deutscher „Menschen= und Bürgerbildung" zu machen, scheint es fast, als wäre die deutsche Gymnasialpädagogik nur darauf bedacht gewesen, die schwachen Keime deutscher Nationalität verkümmern zu machen.

Ueberhaupt, man mag das materielle oder das intellektuelle, oder das ethische und namentlich das ästhetische und nationale Ziel des Unterrichts ins Auge fassen, es wird nach allen Seiten hin zu rechtfertigen sein, wenn wir betreffs des philologischen Theiles der **mittleren** humanistischen Schule den Lehrsatz aufstellen:

In materieller Hinsicht ist die deutsche Sprache die wichtigste; bei der ethischen Bildung ist sie durch keine fremde zu ersetzen, und selbst die intellektuelle Aufgabe der Erziehung dürfte bei geistvoller grammatikalischer Behandlung der Muttersprache einer fremden nur in geringem Maaße benöthigt sein. Und darum ist es Unnatur, wenn in einer humanistischen Schule für deutsche Gelehrte und Bürger das deutsche Element nicht die Achse bildet.

Es ist hier nicht der Raum, spezieller nachzuweisen, warum um diese Achse herum nun zweiten Ranges das Latein und das Französische, dritten Ranges das Griechische und Englische sich zu gruppiren habe; warum das letztere geschehe trotz dem, daß der vollendetere Organismus und die bedeutendere Originalität griechischen Lebens und griechischer Sprache das Studium der letzteren an sich so werthvoll macht, warum es irrig sei, wenn man der französischen und überhaupt den modernen Sprachen ähnliche formalbildende Einflüsse, wie sie die alten Sprachen besitzen, abspricht, und inwiefern man hier die falsche Behandlung des Gegenstandes mit dem Gegenstande selbst verwechselt; — es genüge uns jetzt, jene Postulate als die Ergebnisse sorgfältiger und parteiloser Erwägungen hinzustellen und überzugehen jetzt zu den

historischen Disziplinen.

Rechnen wir von dem philologischen Unterrichte Alles ab, was wir als den Stoff der Lektüre, als das „historische Element" im vorigen bereits betrachteten: so bleiben dort nur die **Formen** übrig, in denen der geistige **Inhalt** zur Erscheinung kommt. Wir hatten darum gewiß Recht, wenn wir, um den **Geist** des

menschlichen Wesens nach Form und Inhalt zu erfassen und darzustellen, die Geschichte als das Gegengewicht der Sprache bezeichneten.

Ich unterscheide in diesem Unterrichtsgebiete aus pädagogischen Rücksichten dreierlei:

1) die Geschichte der Menschheit im engern Sinne, die eigentliche Geschichte;

2) die Geschichte der Idee des Göttlichen unter den Völkern, die Religion;

3) die Geschichte der Erde, namentlich in Bezug auf deren Oberflächenverhältnisse, die Geographie.

Das didaktische Ziel der Geschichte überhaupt kann ein andres nicht sein als: Darlegung der Weltverhältnisse in ihrem geistigen Zusammenhange, denn die Geschichte ist etwas Andres nicht als ein zweites, nämlich geistiges Universum, das in seinem Werden und Gewordensein in großartigen Zügen den materiellen Gehalt des Menschengeistes darstellt.

Namentlich liegt in dem großen Gange der Menschheit der ganze Umfang sittlicher Ideen ausgesprochen. Tausendfach gestaltet, hier erhaben schön dort entsetzend schrecklich, sehen wir den räthselhaften Geist der Menschheit durch die Hallen der Geschichte schreiten, hier sich zusammenballend als erobernde Horden, dort in dunkeln Ahnungen träumend als friedliches Hirtenvolk; hier tausendjährige Pyramiden aufthürmend als Krystallkerne tausendjähriger Reiche, dort im Flammenstrome glühender Revolutionen alles Bestandene über den Haufen werfend; bald sich konzentrirend zur Kultur der höchsten und schönsten Ideen, bald sich zertreibend in ungeheuren Völkerwanderungen; hier nach irdischen Schätzen gierig den Ozean durchjagend, dort in stiller Zelle den gewähnten Himmel suchend; heute in ekler Verwesung alles sittliche Dasein verlierend, morgen in gewaltsamer Krisis mit erhabenem Freiheitsstolze kettenzerreißend sein edles Selbst wiedergewinnend: wo kann der Lehrer den Umfang alles Dessen, was der Mensch ist und was er soll, lehr- und lebensvoller darstellen, als in diesem Gebiete, das, alle intellektuellen und sittlichen Kräfte losgelassen und in Bewegung zeigend, gleich einem ungeheuren didaktischen Drama vor uns sich ausbreitet? Wo kann der Lehrer dem werdenden

Menschen besser ahnen lehren, als durch die richtige Voraugenführung dieses Dramas, welch' eine große, erhabene Aufgabe sein Dasein hat und was und wie viel noch zu ihrer Lösung übrig sei, und wie die Menschheit nimmer aufhören dürfe, auf ihrer Hut zu sein und vernunftgemäß vorwärts zu schreiten. Und hat der Lehrer mit seinen Schülern in denkender Betrachtung diese reiche Welt mit ihren lehrreichen Gemälden menschlicher Bestrebungen und Verirrungen, verehrungswürdiger Tugenden und verabscheuungswerther Laster durchwandert, und dadurch zugleich die Gegenwart begreiflich gemacht, die wahrhaft begreiflich nur in ihrem Zusammenhange mit der Vergangenheit ist, und die Zukunft als das nothwendige Erzeugniß der Gegenwart in ihrer muthmaßlichen Gestaltung entworfen: welchen Gewinn muß nicht ein solcher Unterricht in jeder Hinsicht, in intellektueller wie in ethischer Weise, gewähren! Ersteres namentlich dann, wenn die Geschichte pragmatisch, letztres vorzugsweise, wenn sie mit religiösem und philosophischem Geiste behandelt wird.

Und es ist dieser Geist der Geschichte der Geist, dessen unsre Zeit vorzugsweise bedarf, im öffentlichen wie im Privatleben, der Mensch an sich und der Beamte, die Regierenden und die Regierten. Zeigt er jenen, daß die Menschheit trotz aller zeitwidrigen Hemmnisse und zeitweiligen Rückstauungen dennoch vorwärts schreitet und daß es thöricht sei, dem Strome der Wahrheit Dämme entgegenstellen zu wollen, so lehrt sie diesen, wie es gleich thöricht sei, diesen Strom über alles Feste und Bestehende rücksichtslos hinweg zu treiben. Und wird er — wenn sie auf ihn hören, noch Zeit genug, wo nicht, leider zu spät — beweisen, daß die Wahrheit dennoch siegen müsse, weil Gott in ihr und alle Unwahrheit naturwidrig ist.

Für das jüngere Knabenalter ist die eigentliche Wahrheit und bildende Kraft der Geschichte freilich nicht vorhanden; denn die Vernunft ist da noch nicht stark genug, um zur Idee der Einheit und des Zusammenhanges in den Weltbegebenheiten hinanstreben zu können. Die spekulative Kraft dazu muß daher erst theils durch die andern Studien entwickelt, theils aber auch an einzelnen hervorstechenden Stücken der Geschichte gebildet werden.

Wie beim Sprachunterrichte mit Einzelnem und Einfachen be-

gonnen werden muß, so natürlich auch hier; aber — um des intellektuellen Momentes nicht verlustig zu werden — immer pragmatisch im Wesen, immer gymnastisch in der Form; und in ethischer Beziehung immer so, daß der Jüngling die Geschichte der Menschheit kennen lerne als das Bruchstück eines unendlichen Strebens ohne Abschluß und Ruhe; daß er die Bedeutung lebhaft erfasse von diesem tausendjährigen Streite zwischen Bös und Gut und diesem ewigen Kampfe zwischen Sein und Sollen: auf daß er sich im Privat- wie im öffentlichen Leben nicht in die Reihen weder der Befangenen noch der Unbesonnenen, sondern in die der Weisen stelle, bei jeder Art des Vorwärtsdrängens, es sei ein politisches oder wissenschaftliches oder gewerbliches.

Daß in dem historischen Unterrichte dem klassischen Alterthume eine ganz besondere Berücksichtigung zu Theil werden müsse, rechtfertigt sich durch den eigenthümlich, namentlich ethisch bildenden Werth dieses merkwürdigen Stückes der Weltgeschichte, das wie eine gigantische Mährchenwelt in eine zwar unendlich reichere aber auch unendlich flachere Gegenwart herein ragt. In der Auffassung und Aufsuchung des Idealen, das das untergegangene Große hierin darbietet, liegt namhaft Formalbildendes. Die großartigen Tugenden und Fehler Altgriechenlands sind ein heilsamer Spiegel für die politische und Karakterbildung der deutschen Jugend. Daß man zum Verständniß seiner Sprache den Originaltext müsse lesen können, glaubt heut zu Tage kein Unbefangener mehr, glaubt nur noch ein Solcher, der das Fertigen lateinischer und griechischer Hexameter für die höchste Staffel menschlicher Bildung hält.

Als zweites Glied der Geschichte haben wir die Religion bezeichnet. Ueber diese, ihr Verhältniß und ihre Behandlung ist bei den Volksschulen die Rede gewesen. Es versteht sich, daß von ihren drei Elementen (dem historischen, philosophischen und positiven) die ersten beiden hier vorzugsweise ins Auge zu fassen sind, während bei der niedern humanistischen Schule mehr der umgekehrte Fall stattfindet. Im Ganzen ist die Religion als die moralische Blüte der Geschichte anzusehen, dagegen als physische Wurzel derselben die Geographie erscheint — ein

Gleichniß, das an Wahrheit nur gewinnt, wenn wir bedenken, daß die Geographie nur durch Berücksichtigung der Erdnatur, also der physischen Verhältnisse, ächt wissenschaftlich werden kann; und wiederum die Geschichte nur durch Berufung auf die Geographie.

Der materielle Werth der Geographie für die allgemeine Menschenbildung bedarf keiner Auseinandersetzung. Der formelle hängt allerdings hier mehr, wie bei jedem andern Zweige, von der Unterrichtsmethode ab, und viel der intellektuell bildenden Kraft der Geographie ist bisher durch falsche Behandlung verloren gegangen. Dennoch war sie stets ein anziehender, oft ein Lieblingsunterricht dem Knabenalter, weil sie zunächst nur die niederen Kräfte des Erkenntnißvermögens in Anspruch nimmt und darum leicht faßbar ist. Aber auch in die Reihe höherer Bildungsmittel kann die Geographie gehoben werden, so bald sie nach der Methode Herders, Ritters und Anderer Hand in Hand mit der Geschichte gelehrt wird. Nicht nur daß dann nicht allein das Gedächtniß auf eine anziehende Weise bethätigt und die plastische Kraft der Phantasie durch Reproduzirung der Oberflächengestaltung der Erde geübt werden kann, sondern daß durch eine — wenn ich so sagen darf — kosmophysische und kosmopolitische Richtung des geographischen Unterrichts, z. B. indem die Gestaltung des innern und äußern Lebens die Natur und die Völker in ihren Wechselwirkungen zu den natürlichen Beschaffenheiten und Lagen der Länder dargestellt wird, dieselbe einen trefflichen Lehrapparat abzugeben vermag, um auch die innere Anschauung und das Nachdenken zu wecken, indem diese Richtung die reflektirende und kombinirende Thätigkeit des Geistes bei Erforschung der mitwirkenden Faktoren in hohem Grade in Anspruch nimmt.

Eine solche Behandlungsart der Geographie setzt allerdings schon mehr gereifte Schüler voraus; allein man kann auch schon in den ersten Epochen dieses Unterrichts darauf hin arbeiten, wenn sich nur der Lehrer jenes schönen wissenschaftlichen Zieles immer bewußt ist. Schon die ersten arithmetischen und geometrischen Elemente der mathematischen Geographie könnte der Lehrer dazu benutzen, und die ersten Uebersichten des reichen Nationallebens von den Polen bis zum Aequator nicht minder. In dem Maaße, wie die Kräfte und Kenntnisse der Schüler in den andern Wissen=

schaften sich bereichern, bereichert sich auch der Boden des geographischen Unterrichts und kann der letztre sein geistigeres Ziel kräftiger verfolgen. Denn jener Boden ist zunächst: die wissenschaftliche Erkenntniß der Erdoberfläche, ein Boden, dem z. B. alle Naturwissenschaften ihre Spenden zu liefern haben, einerlei, ob sie ihre Laboratorien im Bauche der Erde oder in dem luftigen Meere der Atmosphäre aufgeschlagen haben, und den zu erklären die Geographie in die wechselvollen Gestaltungen früherer Jahrhunderte hinabzusteigen hat, um das Seiende als organische Nothwendigkeit des Gewesenen, um neben der äußeren Natur auch die innere als den mitwirkenden Faktor der gegenwärtigen geographischen Zustände darzustellen.

Es ist gewiß nicht in Abrede zu stellen, daß bei solcher Behandlung das Gymnasium den bisher so untergeordnet gehaltenen geographischen Unterricht zu einem didaktischen Mittel, wenn auch nicht ersten, so doch zweiten Ranges, zu erheben vermag. Zunächst wird durch ihn die materielle Bildung durch Bereicherung mit Kenntnissen, die für das innere Leben, das Bewußtsein, wie für das Leben in der Außen-, öffentlichen und Geschäftswelt von oft erheblichem Werthe sind, und ferner bei gymnastischer Behandlung auch die intellektuelle Erziehung eigenthümlich gefördert, ja, in Berücksichtigung des erhabenen Geistes und Zweckes jener Methode, auch die ethische in nicht geringem Maaß befruchtet werden. Indem nun aber bei solcher philosophischer Behandlungsweise die Geographie veranlaßt wird, mit ihrer Fackel bis in das geheimnißvolle Gebiet zu leuchten, wo die physische Prädestination der Völkerschaften mit ihrer moralischen Freiheit sich verkettet, dieses Gebiet aber den Boden bildet, von dem die Geschichte ausgehen muß, so bald sie, wie sie soll, das menschliche Leben vorüberführen will, wie es sich im Konflikte mit der bleiernen Nothwendigkeit der Natur und den kräftigen Strömungen freier Intelligenz unter göttlicher Leitung zu entwickeln vermochte — so baut die Geographie der im philosophischen Geiste behandelten Geschichte ein willkommenes Fundament, und man kann mit Recht sagen, die Geschichte wäre nur halb ohne geographische Basis und die Geographie nur halb ohne historischen Schlußstein.

In ihrem Objekte zwar physisch, wird die ächte didaktische Geographie in ihrem Wesen und letzten Ziele historisch sein; und darum dürfte es gerechtfertigt erscheinen, sie den historischen Wissenschaften beizuzählen, obgleich sie ihrer Natur nach eigentlich zu den

mathematisch-physischen oder sogenannten Realwissenschaften

gehört, zu denen sie mindestens den Uebergang bildet; und die wir nun ihrem pädagogischen Werthe nach kurz betrachten wollen.

Wie die Kenntniß der mathematisch-physischen Wissenschaften als Formen- und als Stofflehre der Natur als die andre Hälfte und darum wesentlich nothwendige Ergänzung der materiellen humanistischen Bildung erscheinen, so bilden sie auch bezugs der formalen Erziehung die wesentlichsten und heilsamsten Gegensätze und Ergänzungen zu der philologisch-historischen Disziplin. Leute, welche die Kraft und Gelehrsamkeit ihres Geistes hauptsächlich diesen letzteren verdanken, wollen auch nur in diesen das Arkanum wahrer Menschenbildung erkennen, und nennen sie daher, wie bekannt, ausschließlich und namentlich zum Unterschiede von jenen, den „Realwissenschaften", Humanitätsstudien, humaniora. — Sie würden sicher aber gar bald dieser Begriffsverwirrung entsagen, wenn sie die hohe intellektuell wie ethisch bildende Kraft kenneten, die bei richtiger Behandlung diesen Lehrzweigen in Wahrheit inne wohnt. Der reformirende System- und Gesetzbauer darf sich aber solcher unzeitgemäßer und irrthümlicher Auffassung am wenigsten schuldig machen. Er wird daher, um gerecht und philosophisch zu verfahren, sagen: Die Humanitätsstudien zerfallen in ideale und reale; zu jenen gehören die philologisch-historischen, zu diesen die mathematisch-physischen Wissenschaften, die man wegen ihrer strengen, oft äußerst strengen und wissenschaftlichen Form, auch wohl exakte Wissenschaften zu nennen pflegt. Man braucht in der That kein Mathematiker zu sein, um einzusehen, daß in materieller Hinsicht der mathematische Unterricht insofern von hohem Werthe ist, als er eine Menge von Kenntnissen und Fertigkeiten vermittelt, die für eine rationelle Menschenbildung und für alle Stände theilweise

ganz unentbehrlich sind. Aber auch in formeller Hinsicht ist es selbstverständlich, daß die Mathematik dem Geiste ein ganz neues Feld der Anschauungen und Uebungen darbieten muß. Ihr Objekt, ihr Inhalt, ihre Mittel und Wege, ihre ganze Natur ist ja eine von den philologisch-historischen Disziplinen ganz verschiedene; und es ist daher schon von vorn herein anzunehmen, daß in ihr auch der Geist in andern Seiten und nach andern Richtungen hin entwickelt, durch andre Turnapparate gymnastisch bethätigt, durch den mathematischen Unterricht sonach die durch die idealen Disziplinen bewirkte formale Bildung wesentlich ergänzt wird. Und wenn in Wahrheit der Geist ernster Wissenschaftlichkeit, wenn tiefes, logisches Denken, Klarheit der Begriffe, Schärfe der äußern und innern Anschauung, philosophische Abstraktion u. s. w. zu den Hauptmomenten dieser Bildung gehören, so gebührt hierbei der Mathematik der erste Rang unter den humanistischen Wissenschaften.*)

Und wollte man, um die Ergänzungskraft der Mathesis im Organismus der humanistischen Bildung in Frage zu stellen, entgegnen, daß, wenn auch nicht alle, doch aber mehrere jener eben genannten Geistesbethätigungen auch durch die idealen Disziplinen bewirkt wurden, so wäre dagegen einfach zu erwidern, daß dieser gleichen Bethätigungen eben nur einige, nicht aber alle und daß sie dort auf die ideale, hier aber auf die reale Welt gerichtet sind, was sowohl für den materiellen als den formellen Theil der harmonischen Menschenbildung einen gewaltigen Unterschied macht. Man müßte denn der Ansicht sein, daß das reale Leben nicht mit zum menschlichen zu rechnen sei, welcher Unmenschlichkeit der philosophische Pädagog freilich schwer beizustimmen vermag.

Die formal bildende Kraft mathematischer Studien ist höchst

*) Unsere jetzigen deutschen Gymnasien — mit Ausnahme etwa der preußischen — haben freilich eine andre Rangordnung. In Würtemberg z. B., um den Grad der Maturität mathematisch zu ermitteln, wird bei der Abgangsprüfung die lateinische Censur 3fach, die griechische 2fach, Geographie, Mathematik, Deutsch und andres profanes Gelichter dagegen 1fach gerechnet. — In Baiern kalkulirt man die humanistische Maturität auf ähnliche Weise, doch so, daß man bei dem Exempel die lateinische Censur 4 Mal, die griechische und französische 2 Mal die deutsche und mathematische 2 Mal, die in Geographie und Geschichte 1 Mal in Ansatz bringt.

karakteristisch und beruht hauptsächlich auf der eigenthümlichen Natur, der vollendeten Bestimmtheit und Klarheit und organischen Gesetzmäßigkeit ihrer Anschauungen und Begriffe; in dem konsequenten und architektonischen Fortschreiten von jenen zu diesen, von den Begriffen zu Schlüssen, von den Schlüssen zu Urtheilen; in der entwickelnden und formirenden, so progressiv, so sicher, so unmittelbar schöpferisch vorschreitenden Thätigkeit des kombinirenden Verstandes; in ihrer höchst wissenschaftlichen Methode und philosophischen Strenge. Darum war sie auch stets der Liebling der sinnigsten Philosophen von Pythagoras an bis auf Cartesius, Leibnitz, Spinoza und Herbart; darum hielt sie Plato für die beste Basis philosophischer Bildung — des Endzieles aller Erziehung — und schrieb das bekannte Motto über seinen Hörsaal, wonach kein der Geometrie Unkundiger denselben betreten sollte; darum ist sie von Pädagogen mit ausgezeichneter klassischer Bildung, aber unbefangenen Urtheils, für die formale Bildung des Geistes mit den Sprachen oben angestellt worden.

Es ließen sich über die materialen und formalen Gegensätze der Mathematik, dieser Grammatik der Natur, gegenüber dem Wesen des philologisch-historischen Unterrichts und also über den eigenthümlichen erzieherischen Werth der Mathematik ganz interessante Vergleichungen anstellen. Wir müssen uns dieß aber hier versagen und dürfen uns nur noch so viel Raum gestatten, um ein wesentlich einflußreiches gangbares Urtheil zu widerlegen, um dann das etwaige Ziel des mathematischen Gymnasialunterrichts zu konstruiren, natürlich aber jetzt nur noch in der Voraussetzung, daß das Gymnasium keinen Berufszwecken, sondern nur der Idee wahrhaft harmonischer Menschenbildung huldige, also weder ein reales noch ideales, sondern ein unparteiisches, allgemeines sei.

Man hat behauptet und behauptet ziemlich allgemein noch, daß die Mathematik ganz besondere Anlagen erfordere, daß sie vorzugsweise die Einseitigkeit befördere, daß sie seelenlos, nur kalte Verstandeswissenschaft, und also in ethischer Hinsicht sehr untergeordnet sei. Diese Urtheile sind sämmtlich mehr oder weniger irrthümlich. Daß die Voraussetzung besonderer mathematischer Organe irrthümlich sei, hat uns Plato und Pestalozzi längst und glänzend bewiesen, und nur die schlechten Lehrer haben dieses

Vorurtheil zu einer vagen Entschuldigung gangbar zu erhalten gesucht. Daß die Mathematik ferner die geistige Schroffheit begünstige, hat Niemand greller ausgesprochen als Lichtenberg. „Die Mathematik, sagte dieser scharfsinnige Kopf, ist eine herrliche Wissenschaft, aber die Mathematiker taugen den Henker nicht." Allein es zeugt dieser Ausspruch eben so wenig gegen die Mathematik an sich, als der sprichwörtlich gewordene Zopf der Philologen gegen den humanistischen Werth des philologischen Unterrichts zeugt; er beweist bloß den Fluch der Einseitigkeit überhaupt.

Wie sehr aber auch die Reflexe der Mathematik selbst in das ethische Gebiet der Erziehung hinüber zu spielen vermögen, und wie sehr sie z. B., anstatt die Phantasie zu lähmen (wie man ihr vorwirft), diese vielmehr zu bilden vermag, ist unschwer einzusehen, wenn man sich nur die rechte, formalbildende, didaktische Methode des mathematischen namentlich geometrischen Unterrichtes vergegenwärtigt. — Es ist bekannt, wie leicht die in der Jugend vorwaltende ideale und poetische Richtung der Einbildungskraft durch Geschichte und klassische Literatur zu erhöhter Thätigkeit angeregt wird, wie sehr aber auch die angeregte geneigt ist, die Zügel zu fangen und durchzugehen; so im wissenschaftlichen wie im politischen Leben. Man bedenke, wie oft in den Sphären des akademischen wie des bürgerlichen Lebens die Phantasie in beklagenswerthen Ausschweifungen aus den vernünftigen Schranken trat, diesem gegenüber muß es gewiß als eine Nothwendigkeit, mindestens als eine große Wohlthat angesehen werden, wenn die Pädagogik einen Apparat besitzt, um der Verworrenheit und dem Taumel der Einbildungskraft entgegen zu arbeiten. Dieß Mittel ist: sie an Klarheit und Besonnenheit und strenge Gesetzmäßigkeit zu gewöhnen. Und nichts bildet gegen jene krankhaften Auswüchse ein spezifischeres Gegengift, als rein geistig betriebene mathematische Bethätigungen. Die Phantasie im engern Sinne, die eigentliche schöpferische Kraft, wird keineswegs dadurch gelähmt; sie kann im Gegentheil da eben so thätig erhalten werden als irgendwo; aber sie bewegt sich in andern Gebieten, und zwar in solchen, wo sie nur in klaren Formen und scharf bestimmten Begriffen, unter Aufsicht strenger Regeln, innerhalb der Schranken leitender Gesetze und mit

dem wohlthuenden Sinne verständiger Ordnung einherschreiten und handeln darf. — Alle jene sozialen, politischen und religiösen Ueberschwänglichkeiten unsrer Zeit, alle jene Uebereilungen im wissenschaftlichen wie im gewerblichen Leben — wir würden sie schwerlich zu beklagen haben, wenn die Menschheit den Fußtapfen der ehrwürdigen Weisen Griechenlands wirklich gefolgt, und den Geist der Mathematik in unsere humanistische Schulen, ihren Geist der Gründlichkeit und Besonnenheit ins Leben gepflanzt hätte. Und es haben sachverständige Forscher in den Gebieten früherer Geschichte nachgewiesen, wie auffallend es dort zu bemerken sei, daß nur in dem Zeitalter eines ernsten und emsigen Studiums der Mathematik auch die besonnenere gründliche Forschung in allen Theilen menschlichen Wissens wohlthätige Früchte trug und daß mit der Blüte der Mathematik in Griechenland auch die der Philosophie stieg und sank.

Im Interesse wahrer, lebensfrischer Humanitätsbildung kann ich aber nicht umhin, auf einen der gewöhnlichsten und nachtheiligsten Fehler des mathematischen Unterrichts aufmerksam zu machen, der darin liegt, daß derselbe meist zu zeitig mit der ganzen Strenge, deren die Wissenschaft fähig ist, beginnt, und anstatt zu bedenken, daß er mathematische Köpfe bilden soll, annimmt, daß er dergleichen schon vor sich habe, ein Fehler, der hauptsächlich die Ursache ist, daß der mathematische Unterricht auf den deutschen Gymnasien in Verruf gekommen.

Um das Ziel dieses Unterrichts anzudeuten, wollen wir uns erinnern, daß die Pädagogik schon längst aus dem ungeheuern Gebiete dieser wirklich unendlichen Wissenschaft einen Theil unter der Bezeichnung niedere oder Elementarmathematik abgesondert hat. Während diese mit einem so mäßigen Aufwande von Zeit und Kraft zu erlernen und dabei von so bedeutungsvollem absolutem wie praktischem Werthe für das Leben und die Bildung ist, daß man mit Recht fordern kann, sie müsse Gemeingut aller Derer werden, die sich nicht bloß mit der niederen Menschenbildung begnügen wollen — ist dagegen die sogenannte höhere Mathematik mehr nur Sache gewisser Berufsstudien. Diese Elementarmathematik zerfällt nun ferner in eine reine und angewandte, zwischen denen Manche noch eine praktische unterscheiden. Die reine,

rein spekulativ und abstrakt, hat es lediglich mit der Entwicklung der mathematischen Begriffe und Gesetze, mit der abstrakten Größe und deren Wesen an sich zu thun. Die Ziffern- und die Buchstabenrechnung (letztere bis zu den kubischen Gleichungen, die Planimetrie bis mit dem Kreise, die ebene Trigonometrie, die Stereometrie, höchstens noch die niedere Analysis mit der darauf gegründeten Anwendung der Kurvenlehre — dürfte als Umfang und Inhalt und als Gymnasialziel dieser Elementarmathematik anzugeben sein. — Man nimmt auch wohl die sphärische Trigonometrie mit hinein*); das ist aber mehr nur ein alter nicht zu billigender Brauch. Weder die Methode noch die Anwendungen dieses mathematischen Theiles sind darnach, um sie im Gymnasialsysteme zu rechtfertigen; der materielle wie der formelle Theil der Erziehung kann ihrer entrathen. Glaubt man mehr noch geben zu können, als oben angegeben, so thue man dieß durch die analytische Geometrie, deren Methoden und Eigenthümlichkeiten bedeutungsvoller sind. Nicht zu billigen aber ist es, wie manche preußische Gymnasien thun, die höhere Mathematik, namentlich die Differenzial- und Integralrechnung, in das allgemein humanistische Lehrsystem zu ziehen.

Unter praktischer Mathematik verstehen Viele eine unmittelbar auf das praktische Leben übergetragene reine Mathematik; so das kaufmännische und Geschäftsrechnen (praktische Arithmetik); das unmittelbare Anwenden der Geometrie auf Landmessung rc. (praktische Geometrie). — Die hier genannten Theile der praktischen Mathematik können auf dem Gymnasium ganz gut mit der reinen verschmolzen, das Wesentlichste davon und einige Uebungen darin demselben aber um so weniger erlassen werden, als letztere in der Hand eines verständigen Lehrers einen ganz eigenthümlichen und trefflichen Turnapparat zur Geistesgymnastik darbieten.

Als dritte Art der Elementarmathematik hatten wir die sogenannte angewandte genannt. Damit hat es folgende Bewandtniß. Gewisse Erfahrungswissenschaften lassen sich mit Hülfe der Mathematik zu einer mehr oder weniger exakten, strengen Disziplin gestalten. So z. B. die Dynamik (die Lehre von den bewegenden Kräften), welche in sechs Zweige zerfällt, nämlich in die

*) Entwurf §. 50.

Statik (Lehre vom Gleichgewichte) und die Mechanik (die Lehre von der Bewegung) und zwar a. der festen, b. der tropfbaren, c. der luftförmigen Körper. Und obgleich die Objekte dieser Lehren eigentlich den Naturwissenschaften angehören, so sind dieselben doch vom mathematischen Elemente dergestalt durchdrungen und ihre Untersuchungen und Sätze dergestaltet mathematischer Natur, daß sie, wie auch die Astronomie, von jeher als Mathematik, unter der Bezeichnung angewandte, gerechnet worden sind. Die Grundzüge derselben werden auf unsern allgemeinen Schulen in der Regel mit der Physik verbunden vorgetragen, aber es ist aus zweierlei Gründen zu wünschen, daß sie als selbständige Disziplinen in deren Unterrichtssystem künftig auftreten.

Der eine Grund entspricht rein den Interessen wissenschaftlicher Logik. Die Naturwissenschaft ist die Stoff-, die Mathematik die Formenlehre der Natur. Die Mechanik oder Dynamik hat es nun zwar mit der Natur, aber nicht mit deren Stoffe als solchen, sondern nur mit den formellen oder mathematischen Beziehungen derselben zu thun; darum ist sie Mathematik, adhärirend an Objekten der Naturwissenschaft, nicht aber umgekehrt. — Der zweite Grund ist die Aermlichkeit, mit der diese außerordentlich werthvollen und außerordentlich didaktischen Disziplinen behandelt werden, wenn sie ein Stück des physikalischen Unterrichts bilden. Die dynamischen Wissenschaften, mit mathematischer Begründung behandelt, sind ein Unterrichtszweig von so entschiedenem und karakteristischem bildendem und praktischem Werthe, daß ich mich veranlaßt sehe, ihnen in formeller und materieller Hinsicht eine höhere pädagogische Bedeutung als der reinen Mathematik zuzuschreiben, da sich zu deren Vorzügen noch viele andre gesellen, so daß ich dem 18—19jährigen Maturus meines „allgemeinen Gymnasiums" eine wissenschaftlich begründete Kenntniß der Hauptzüge der dynamischen Wissenschaften durchaus nicht zu erlassen vermag.

Der bildende und nützende Karakter dieser Zweige hat schon sehr viel Gemeinsames mit denen der vierten Kategorie, mit den

Naturwissenschaften,

zu denen wir uns jetzt wenden wollen.

Wir werden wohl thun und auch im Rechte sein, das ganze

Reich der physischen Wissenschaften nach der Natur der Untersuchungen in zwei Gebiete zu trennen: in das physikalisch-chemische und das naturhistorische. Zu jenem rechnen wir die Physik des Schalles und der Imponderabilien, die Chemie und die Physiologie (die Lehre vom innern Leben der Geschöpfe). Zum naturhistorischen: zunächst die Zoologie und Botanik (die Lehre vom äußern Bau und Leben der Thiere und Pflanzen) und dann, dem Karakter ihrer Forschungen nach, die Anatomie (die Lehre vom innern Bau jener Geschöpfe). — Das Heimathsrecht der Mineralogie ist zweifelhaft und ist es noch mehr geworden, seitdem die neueren chemischen Behandlungsweisen dieselbe immer mehr auf das physikalisch-chemische Gebiet gezogen haben.

Nun können wir gleich auch das Ziel bezeichnen, wie wir es für eine bis zum 18. oder 19. Altersjahre fortgeführte allgemeine Menschenbildung für nothwendig und erreichbar halten. Wenn wir erwägen, daß eine wissenschaftlich erworbene Kenntniß der drei Naturreiche, wie auch der Physik und Chemie, wenigstens in ihren Hauptzügen, jedem Gebildeten an sich schon nothwendig ist, auch wenn sein Beruf die positiven Lehren derselben nicht bedarf, und daß ohne diese naturwissenschaftliche Bildung das Leben mit seinen uns jeden Augenblick umringenden physischen Erscheinungen uns stets eine Hieroglyphe bleiben müsse, so wird es sicherlich gerechtfertigt erscheinen, wenn wir als Ziel fordern:

> Vertrautheit mit der Sprache, dem Karakter und dem hauptsächlichsten Inhalte der Physik und Chemie, der Mineralogie, Botanik und Zoologie,

etwa, wie sie während der Dauer des ganzen Gymnasialkursus bei wöchentlich 5—6 Stunden zu erreichen und wie sie auch wünschenswerth ist, um bei guten Mittelköpfen denjenigen Grad des Bewußtseins und der Befähigung zu erzeugen, um bei fortgesetzten Selbststudien im Reiche der Natur und deren Wissenschaften sich leicht zurecht und fortfinden zu können.

Diese Forderung gegenüber den naturwissenschaftsfeindlichen Bestrebungen der Gymnasialpädagogen und einseitigen Humanisten gründlich zu vertheidigen, ist zwar nicht schwer, aber umständlich

und umfänglich. Ich sehe mich daher genöthigt, den dafür sich interessirenden Leser auf die Seite 112 rc. des vorn (S. 95) angeführten Schriftchens zu verweisen. Hier genüge es zu wiederholen, daß, abgesehen von dem bedeutenden materiellen Werthe der Naturkenntnisse für alle, auch die idealen, Stände, der naturwissenschaftliche Unterricht nothwendig den vierten Eckstein unsers Lehrgebäudes bilden müsse, um der intellektuellen und ethischen Erziehung die vollste Harmonie und Festigkeit zu geben, und daß nur erst durch diesen Eckstein in der rationellen Menschen- und Bürgerbildung und namentlich in der geistigen Gymnastik die Gegensätze vom Idealen und Realen, von Geist und Natur eine dem Zwecke der Erziehung entsprechende und bedürftige Berücksichtigung und Versöhnung finden.

Daß über den hohen und ganz eigenthümlichen und daher durch nichts zu ersetzenden intellektuellen, erzieherischen Werth der Naturwissenschaften noch so vielfache unrichtige Urtheile umlaufen, hat mehr nur in der falschen, mechanischen, unpädagogischen Behandlung derselben ihren Grund. Bei richtiger didaktischer Weise derselben ist zunächst die Ausbildung einer gesunden Anschauungs- und Urtheilskraft in Sachen des Außenlebens im Allgemeinen, Aufgeschlossenheit für die objektive Natur die erste und die philosophische Erfassung der realen Welt überhaupt die andre Frucht derselben. Und ob solch ein Unterricht, der allein oder doch vorzugsweise mit Geist und Bewußtsein in der Natur zu lesen und alle Dinge der realen Welt mit Verstand und Geschick zu behandeln die kräftigste Anleitung gibt, auch selbst dem rein kontemplativen Gelehrten entbehrlich sei? Ich glaube nicht, dafern derselbe nicht bloß Gelehrter, sondern auch Mensch sein, dafern er nicht bloß eine einseitige Intelligenz für ideale Sphären, sondern auch die zu einem gesunden geistig menschlichen Leben nothwendige praktische Intelligenz fürs Leben besitzen soll. Ohne den karakteristischen Werth derjenigen intellektuellen Kräfte, welche bei gymnastischer Behandlung durch den naturwissenschaftlichen Unterricht erfaßt und entwickelt und nur durch ihn in ihrem eigensten Wesen erfaßt und gebildet werden

können, weiter zu verfolgen, soll, um noch mit einem Worte die Gleichberechtigung der physischen Disziplinen zu rechtfertigen, im Fluge der ethischen Bedeutung derselben gedacht werden.

Ich habe vorn (S. 101) auf den Gegensatz aufmerksam gemacht, den die Geschichte zur Philologie darbietet. Nicht minder interessant und didaktisch bedeutsam ist der Kontrast, den die Kunde der physischen Welt gegenüber der Geschichte, dieser Kunde der geistigen, bildet. Denn dieser ganz entgegensetzt, zeigt die Naturkunde dem Forscher im physischen Weltleben ein festbegründetes, unwandelbares, von starren Gesetzen rings umschlossenes, im ewigen Kreislaufe sich selbstgenügendes Dasein; ein in immer und ewig bestimmten Formen sich wiederholendes Walten einer höheren Ordnung, die fremd geblieben ist aller Willkür und allen irrenden Kämpfen der Menschheit; eine Welt, die nichts will, als was sie schon ist und in ruhiger Abgeschlossenheit innerhalb der Grenzen ihrer Vollendung blüht und reift. — Und soweit die Forschung dringen konnte in die Nebelgrauen von Jahrtausenden, hat sich Wesentliches nicht geändert in den Gesetzen dieses Daseins und in dem Dasein selbst. Wie damals, so wandern noch jetzt dieselben Myriaden derselben Sterne ihren einsamen Reigen; und dieselbe Sonne, die Abrahams friedliche Heerden beschien, leuchtet den unheimlich kämpfenden Wogen der Gegenwart. — Diese unwandelbare Festigkeit der Naturgesetze giebt die Ueberzeugung einer Nothwendigkeit, die jede Zufälligkeit und Willkür ausschließt. Aber das hingebende Gottvertrauen, das den schwankenden Geist bei jedem Blicke in das Innere der Natur erfüllt, in der die mannigfachsten Gegensätze ruhig und friedlich — weil nothwendig — nebeneinander liegen und, sich gegenseitig ergänzend, auf ein großes harmonisches Ganze deuten; aber die beschauliche Ruhe, die den reflectirenden Geist bei solchen Betrachtungen gar bald über die streitenden Elemente des Daseins erhebt: ohne die warnenden und treibenden Mahnungen der Geschichte würden diese sittlichen Wirkungen gar bald zu einem thatlosen Indifferentismus und schlaffen Türkenglauben verleiten müssen.

Während dergleichen sittliche Einflüsse ihren hauptsächlichsten Segen in dem politischen und Bürgerleben der Menschen

zu entfalten geeignet sind, scheinen nicht minder auch die mehr religiösen ethischen Wirkungen beachtenswerth. Der würdige Hausmann in Göttingen schrieb unter sein Portrait: „Die wahre Naturforschung ist diejenige, die in der Schöpfung den Schöpfer zu finden versteht."

Wenn die Gymnasialpädagogik in den Real-Wissenschaften humanistisch bildende Kräfte früher vermißte: so lag es in der That nur daran, daß man sie nicht zu suchen und zu finden verstand und daß selbst die vorzugsweise in und mit ihnen unterrichtenden Realschulen sie fast nie in jener formalbildenden Weise behandelten. Der eigenthümliche Karakter der Wissenschaft allein ists aber nur zur kleinen Hälfte, der da erzieht; hauptsächlich die Methode ist es, die dem Stoffe das bildende Leben zu entlocken und den ihm inwohnenden humanistischen Segen zur Blüte zu bringen vermag.

Und in gleichem Maaße, wie der rechte Mathematiker und der rechte Naturwissenschafter in der wahrhaft humanistischen Schule den Philologen und Historiker ergänzt und unterstützt, ergänzen und unterstützen sie sich gegenseitig. In schöner Harmonie und systematischer Ordnung erschließt sich durch beide dem jugendlichen Geiste die scheinbar chaotische Welt mit ihren zahllosen Geschöpfen und mannigfachen Erscheinungen als ein wohlgeordnetes Uhrwerk, in welchem Zahn auf Zahn mit hoher Weisheit in einander greift. Kein Glied der großen Kette erscheint bedeutungs- und verbindungslos. Statt roher Massen und blinder Zufälligkeiten erblickt das Auge die schönste Gesetzmäßigkeit und es erscheint ihm diese in ihren mathematischen wie physikalisch-chemischen Gestalten als das ewige Nervengeflecht der ganzen Natur. Und wenn nun das verworrene Chaos vor dem Geiste zu einem schön gegliederten Kunstwerke sich entfaltet: muß und wird diesem Geiste da nicht eine ganz neue Welt der Erscheinungen und der Begriffe und der Ideen und der Genüsse aufgehen? Wird er nicht in jedem Dinge, von dem einfachen Krystalle bis zum blätterreichen Eichbaume, von dem Wurme bis zum Menschen bedeutungsvoll eine nach höherer Entwickelung ringende Seele erblicken? Und in jeder Erscheinung wird er einen sinnigen aus- und anzulegenden Gedanken der Natur erkennen, deren Geist nach denselben Gesetzen

lebt und wirket, wie der Menschengeist*). Die unliebliche Dissonanz zweier Töne, wie der dem Ohre wohlthuende Akkord ist ihm die natürliche Folge eines einfachen, klar bewiesenen mathematischen Gesetzes, dem die Gehörnerven unterthan sind. Das durch den Wind dem Baume entrissene Blatt sieht er in seinem scheinbar regellosen Laufe streng derselben Kraft und Regel folgsam, die die Gestirne durch ihre unendlichen Bahnen treibt. Mit jeder Stufe, die er erklimmt, mit jeder Erkenntniß, die er gewinnt, wächst sein Glaube an vernünftige Ursachen und Zwecke alles Seins und an die Weisheit und Güte seines göttlichen Urhebers. Und während dabei der Geist eine dem künftigen Bürger und Geschäftsmann höchst nützliche Masse praktischer Kenntnisse erobert und dabei auf eine höchst beachtenswerthe Weise auch intellektuell erstarkt, wird gleichzeitig seine ethische Sphäre durch eine Naturreligion und Lebensphilosophie bereichert, die dem Gemüthe in dem lebendigen frischen Quelle der Schöpfung eine Seligkeit bereitet, die weder den Pfeilen des Spottes noch dem Wurmfraße des Zweifels zum Raube werden und sich eben so wenig den morschen Tempel vernunftwidrigen Buchstabenglaubens als die unbegrenzte Leerheit des Atheismus zum Asyle wählen kann.

Und wie schön reichen sich Mathematik und Naturwissenschaft, jene als die Formen-, diese als die Stofflehre der Natur, die Hände, um das Auge für den konkreten, den Geist für den abstrakten Theil dieses klassischen und Offenbarungsbuches zu bilden! Während der Mathematiker logischen Sinn, Takt und Gang und Schärfe und Selbstständigkeit im Anschauen, Abstrahiren und Denken für die Erscheinungen des Mechanismus erweckt, bewirkt der Naturwissenschafter seiner Seits Aehnliches für die Gebiete des Chemismus und Organismus. Und während der Mathematiker seinen Schülern so auf synthetischen als auf analytischen Wegen den wahren Forschergang zeigt, damit sie nie anders als mit wissenschaftlicher Strenge auf ihm vor- und rückwärts wandeln; schlägt ihnen der Naturwissenschafter das große Bilderbuch der Welt auf, nicht damit sie dessen bunte Wun-

*) Man denke an die apriori'schen Konstruktionen der Naturerscheinungen.

der geistlos angaffen, sondern damit sie, zum Forschergange schon vorbereitet, jene Hieroglyphen- und Symbolensprache enträthseln lernen, in welcher Gott und die Natur ihr ewiges Wesen, Schaffen und Walten offenbaren.

Kurz — aus welchem pädagogisch wichtigen Gesichtspunkte wir auch den mathematischen und physischen Grundpfeiler des Gymnasialgebäudes untersuchen, wir finden ihn in allen Punkten probehaltig, und nur gänzliche Kenntnißlosigkeit oder eine gänzlich getrübte Ansicht kann heut zu Tage noch in Wahrheit den Zweifel aufstellen, ob diese Disziplinen dem Worte und der That nach den Humanioren einzuverleiben oder ihnen entgegenzustellen und ob sie wahrhaft organische oder nur angefügte Glieder im humanistischen Erziehungssystem bilden sollen.

In diesem Systeme haben wir aber ferner vorn als fünftes Glied diejenigen

Fertigkeiten

unterschieden, die als allgemein menschliche jeder harmonischen Bildung inwohnend sein sollen. Als ein eigentliches selbstständiges und Fundamentalglied sind diese Unterrichtsgegenstände nun wohl nicht zu betrachten, nichtsdestoweniger aber für eine rationelle Menschen- und Bürgerbildung wesentlich beachtenswerth. Abgesehen davon, daß es dem Manne höherer Intelligenz im Leben oft fehlen wird, wenn der wunderbaren Tonkunst holde Muse ihm gänzlich fremd geblieben, ist hier vorzugsweise ein Wort über das Zeichnen zu sprechen. Es ist gewiß, daß es als einen Mangel humanistischer Bildung auch selbst bei den Gelehrten anzusehen ist, wenn diese nicht im Stande sind, einen Bleistift zu führen und ein einfaches Raumgebilde aus der Natur oder aus ihrer Phantasie auf dem Papiere mit einiger Fertigkeit darzustellen oder irgend eine Zeichnung, einen Riß zu verstehen; und es ist gewiß, daß das Zeichnen allein schon mit der Kraft der materiellen Unentbehrlichkeit seine Geltung im Systeme des vernünftigen Gymnasiums zu behaupten vermag. Insofern dieses aber auf den formellen Werth seiner Disziplinen einen ganz besonderen Nachdruck zu legen hat, so denke man sich einen recht verständig und methodisch geleiteten, geistig und gymnastisch betriebenen Zeichnenunterricht, und in welcher Weise derselbe Auge

und Hand zu kultiviren, den Sinn für Genauigkeit, Ordnung und Reinlichkeit zu entwickeln, den ganzen Menschen an Geduld, Ausdauer und Mühsamkeit zu gewöhnen und namentlich zu den mehr mechanischen Ausführungen wissenschaftlicher Beschäftigungen aller Art besonders geschickt zu machen geeignet, und darin, wie in mehreren anderen formalbildenden Nebenwirkungen ganz eigenthümlich und theilweise unersetzbar ist: und man wird gewiß zuzugeben geneigt sein, daß von didaktisch betriebenen Uebungen dieser Art mannigfaltige, durch die früher abgehandelten Unterrichtsgegenstände nur schwach berührte intellektuelle und selbst ethische, namentlich ästhetische, Seiten des Menschen erfaßt und entwickelt werden.

Es ist daher eine vollkommen unbefangene und vollkommen humanistische Forderung, daß das Gymnasium dem Zeichnen in der angedeuteten Behandlung eine wesentliche Pflege zu Theil werden lasse. Zur Andeutung des etwaigen Zieles können wir Freihand-, Plan- und geometrisches Zeichnen unterscheiden, und müssen in Bezug auf ersteres eine passable Anfertigung einer mit dem Bleistift schattirter Figuren- und Landschaftszeichnung, in Bezug auf das Planzeichnen die Fähigkeit, einen kleinen mit Bergschraffirung versehenen Plan leidlich ausarbeiten zu können, und betreffs des geometrischen Zeichnens soviel Ausbildung verlangen, als dazu gehört, um mit richtiger Anwendung der Schiene und des Reißzeugs die einfacheren Konstruktionen der Grund- und Aufrisse und überhaupt der darstellenden Geometrie inclusive der ersten Elemente der Perspektivzeichnung auszuführen, ein Ziel, das bei wöchentlich drei Stunden bis zum 16. oder 17. Altersjahre gar wohl zu erreichen ist.

Indem durch die humanistischen Fertigkeiten das aus den öfter genannten vier Wurzeln entwickelte Unterrichtssystem die nöthige Ergänzung gefunden hat, ist dasselbe in Wahrheit geeignet, der von ihm zu fordernden Aufgabe zu entsprechen: „alle bedeutsamen Anlagen des Menschen zu entwickeln, allen inneren und äußeren Bedürfnissen desselben für seine drei Lebensphasen (Bildungs-, Erwerbs-

und Staatsleben) gerecht zu werden, und namentlich alle Zweige des Geistes zu entwickeln, an denen irgend ein Beruf, sei er realer oder idealer Natur, sich fortzusetzen hat."

Und dennoch, so achtenswerth dieses Ziel auch ist, vermag es dem Freund ächt rationeller und harmonischer Menschenbildung noch nicht zu genügen, da dieser erwägen soll und wird, daß jenen verschiedenen getrennten Wissenszweigen der einheitliche Stamm und die rundende Krone, mit einem Worte, die organisirende Seele fehlte ohne

die Philosophie,

deren Elemente wenigstens — in recht praktischer, ausgewählter und intensiver Weise — der mittleren humanistischen Schule, dem Gymnasium, aus drei Gründen nicht erlassen werden können, 1) nämlich, weil durch die Philosophie eben erst Einheit und Abschluß der Bildung bewirkt wird, 2) weil es der Mehrzahl der Gymnasiasten nicht vergönnt ist, auf einer höheren humanistischen Schule ordentliche philosophische Studien zu machen, und 3) weil sie für 17 bis 19jährige intellektuell geschulte Jünglinge vollkommen faßbar und mit außerordentlichem Nutzen gleichzeitig als eine Enzyklopädie der Wissenschaft und des Lebens und als Anleitung zum weisen Gebrauche beider benutzbar gemacht werden kann.

Bekanntlich vereinigt die Philosophie, in der Eigenschaft als besondere Wissenschaft, verschiedene Zweige, die in deren System als theoretische und praktische unterschieden werden. Zu jenen gehört vornehmlich die (empirische) Psychologie als die Lehre von den Eigenschaften, Kräften und Wirkungen der menschlichen Seele, wie sie sich aus der Erfahrung darstellt; dann die Logik, welche die Natur und Thätigkeit des Denkens selbst zum wissenschaftlichen Gegenstande des Denkens macht, und die Metaphysik, die man die Philosophie der Erkenntniß an sich oder der absoluten Wahrheit überhaupt nennen könnte, und welche das Erforschen des tiefsten Grundes und Wesens der Dinge aus Vernunftgründen oder durch Begriffe und Ideen zur Aufgabe hat und von diesem Gesichtspunkte aus und in dieser Weise als „rationale Psychologie" die Natur der Seele, als „rationale

Kosmologie" das Wesen der Natur und Welt ergrübelt. — Die praktische Philosophie ist die auf das Leben und Handeln angewandte. Als den Uebergang zu ihr könnte man wohl die Aesthetik oder Theorie des Geschmacks bezeichnen, woran man dann die Moral- und Religions- und Rechtsphilosophie reihen könnte. Im Interesse der Erziehung wahrhaft weiser Bürger müssen wir aber die bessere Ausbildung und Berücksichtigung eines mit dem letztgenannten Zweige in Verbindung stehenden und ausschließlich auf die Gesellschaft als solche, auf das öffentliche Leben gerichteten Theils der praktischen Philosophie fordern, der als „politische Philosophie" zu so heilsamen Aufklärungen und Belehrungen Veranlassung gibt, daß wir sie in den Schulen zur Erziehung zeitgemäß gebildeter höherer Staatsbürger nicht mehr vermissen können.

Es versteht sich von selbst, daß wenn von dem philosophischen Unterrichte auf einer Mittelschule (einem Gymnasium) die Rede ist, das Bestreben desselben nur dahin zu gehen hat, in eklektischer und enzyklopädischer und mehr populärer Weise die Aufgaben und Resultate der Philosophie dem Verständnisse des zu bildenden Volkes näher zu bringen, um zunächst nur die Keime des Bewußtseins über Geist, Inhalt und Ziel dieser Blüte aller Bildung in dem Schüler zu erwecken. Und es versteht sich ferner von selbst, daß diese philosophische Vorschule nur jenem Karakter der Philosophie zu huldigen hat, wie wir ihn in einfach verständlicher Weise und mit praktischen Erfolgen im klassischen Alterthume und etwa bis auf Kant und dessen Anhänger finden, oder wie ihn Cicero, um seine Landsleute auf den Standpunkt zu heben, den jeder höher Gebildete der Philosophie gegenüber einzunehmen hat, seiner Zeit in den Resultaten der griechischen Philosophie in schöner einfacher Sprache mitzutheilen vermochte und für nöhig fand. In ähnlicher Weise verlangt es unsere Zeit und für ihre Verhältnisse. Und warum sollte heute und in einer so reichen Sprache als die deutsche ist, nicht möglich sein, was vor zweitausend Jahren und in einer weit ärmeren Sprache anging? — Auch giebt es bereits in Deutschland hin und wieder Gymnasien, auf denen, vielleicht aus Vorliebe des Rektors, einzelne philosophische Zweige, allerdings aber nicht in der oben

angedeuteten Auswahl und Abrundung, als Unterrichtsmittel herbeigezogen werden.

Zur Vollendung des materiellen Theils der humanistischen Erziehung ist die Philosophie in so fern ein organisches Glied des Systemes, als es, wie der geistvolle Feuchtersleben mit Recht sagt, ohne Philosophie kein Wissen im wahren Sinne giebt. Und der Unterschied zwischen einem Wissen, einer Gelehrsamkeit, die aus getrennten Zweigen besteht, und zwischen einer Bildung, die diese Zweige mit philosophischem Bewußtsein durchgeistet und vereinheitet, ist außerordentlich.

Es gibt eine Betreibung der Wissenschaft, die bei aller Gründlichkeit und Schärfe, mit der sie geschieht, dennoch mechanisch genannt werden kann, weil ihr das philosophische Element, die Beziehung auf eine höhere Einheit abgeht. Einer solchen Betreibung bleiben die Wissenschaften mehr oder weniger ein Einzelnes, Aeußeres, das nur für sich Bedeutung hat. Ihre tiefere Wurzel und ihre höhere Entfaltung bleibt ihr eben so unbekannt, als der Standpunkt, von dem aus die Masse einzelnen positiven Wissens sich zur organischen Welt gestaltet. In dieser letzteren Beziehung ist die Philosophie einer guten Hausfrau vergleichbar, indem sie es sich ganz besonders angelegen sein läßt, das Hauswesen der Wissenschaften und überhaupt des ganzen geistigen Lebens in Ordnung zu halten und Alles darin mit raffinirter Verständigkeit zurecht zu legen, damit es zu allerlei beliebigen Zwecken desto brauchbarer werde.

Obgleich indeß die Philosophie im Reiche menschlicher Wissenschaft als ein besonderes Gebiet — der Form nach wenigstens — erscheint und darum auch in unserer Schule als eine besondere Kategorie aufgeführt ist, so soll sie doch keinesfalls auch isolirt darin leben und wirken. Denn wie die Philosophie ihrer Aufgabe und ihrem Wesen nach kein begrenztes, sondern vielmehr stets bestrebt ist, ein Allgemeines zu werden und alle einzelnen Zweige des Wissens und des Könnens zu durchgeisten; so soll sie auch in unseren Gymnasien durch alle Gebiete hindurch ihre Lebensströme ergießen; und nach ihrem erhabenen Ziele: den letzten Punkt aller Erkenntniß, die höchste Einsicht von der Welt und dem Geiste zu suchen, sollen

alle Klassen der Schule nach Maßgabe ihrer Kräfte und ihrer Stellung in schönem Einverständnisse hinarbeiten.

Deshalb muß man eben schon in Rücksicht auf das geistige Leben der zu gewährenden Kenntnisse, in Rücksicht auf den materialen Bildungszweck vom heutigen deutschen Gymnasium fordern, daß es auch Bedacht nehme auf philosophisches Wissen an sich, weil es das Wissen vom Wissen, das Höchste des Wissens, die Spitze der Wissenschaft ist, weil es Religion und Poesie, Mathematik und Naturwissenschaft und Geschichte und Sprache, Sittlichkeit und Weisheit des Lebens und der Kunst, weil es alle Bildung erfaßt und verfeinert, und weil alle und jede Wissenschaft in der Philosophie ihre Wurzel und in ihr zugleich ihre höchste Blüte findet.

Aber nicht allein der materialen, sondern auch der formalen Bildung vermag ein gedrängter und wenn auch populärer, so doch geistvoller Unterricht in der Philosophie die Krone aufzusetzen. Denn es ist nur zu natürlich, daß, so wie der Geist kein höheres Besitzthum haben kann, als die Philosophie, so auch kein Unterricht, kein Studium die Kraft und Gewandtheit des Geistes mehr und universeller zu erhöhen vermöge, als die Beschäftigung mit derjenigen Wissenschaft, welche sich in den höchsten Regionen des Denkens ex professo bewegt.

Die Gegner der Gymnasialphilosophie werden zwar bezugs dieses intellektuellen Grundes einreden, daß es dazu nicht der Herbeiziehung der eigentlichen oder systematischen Philosophie bedürfe, und daß dieser formale Zweck auch durch philosophische Behandlung der verschiedenen Unterrichtszweige erreicht werden könne. Theilweise ist das allerdings richtig, aber nur theilweise. Es reicht jene Behandlung an sich allein nicht aus, den Menschen zu jener Höhe der Intelligenz und Weltanschauung zu fördern, die den Gipfelpunkt der Humanität bildet; und reicht nicht aus, um den menschlichen Geist in allen seinen wesentlichen Richtungen und Bahnen, in denen er sich zu entwickeln oder zu wirken vermag, klar zu überschauen und sicher zum Ziele zu steuern, als z. B. um ihn zur richtigen Erkenntniß und sichern Anwendung der

verschiedenen Forschungs- und Beweismethoden (der Induktion, Analogie, Wahrscheinlichkeit, Kombination, Hypothese u. s. w.) anzuleiten, wie es das Geschäft der Logik ist, oder ihn zu einem bewußtvollen Urtheile über den möglichen Umfang unserer Vernunft und sonach zum weisen Gebrauche derselben zu führen, wie es die Psychologie sich zur Aufgabe macht; oder ihm die haarspaltende Schärfe der Begriffe und der Urtheile so zur andern Natur zu machen, wie sie der Metaphysik eigen ist.

Mehr noch befreunden werden wir uns aber mit der Forderung, die Elemente der systematischen Philosophie in den Gymnasialunterricht aufzunehmen, wenn wir uns den ethischen Momenten ihres Einflusses nähern; wenn wir z. B. bedenken, daß die Philosophie, da sie Allem auf den Grund zu sehen begehrt, auch eben deshalb den Hang zum Nachdenken und die Bildung von Ideen vorzugsweise zu befördern vermag; wenn wir begreifen, daß mit diesem Einen, was sie am Besten vermag, auch das Beste gewonnen ist. Denn wenn der Mensch dazu gebracht werden kann, überall, im politischen wie im gewerblichen Leben gesunden Auges die praktische Welt und hinter und in dieser Welt das Ewige, die Idee zu erkennen: so ist gegen die Leerheit des menschlichen Seins die beste Füllung, gegen die Flachheit die beste Tiefe, gegen die Schlaffheit der beste Spanner, gegen die Einseitigkeit das beste Steuer gefunden. Ein Leben, dem keine Ideen vorschweben, wird mehr nur als eine der bloßen Einheit entbehrende zufällige Sammlung von Gedanken, Gefühlen und Handlungen erscheinen, wird mehr nur aus Bruchstücken bestehen. Und es ist der geschickteste Praktiker oder Gelehrte ohne philosophische Bewußtheit und Intelligenz beinahe nichts als ein todter Auszug aus einem andern Leben.

Den reichsten Segen aber mag immerhin die Philosophie auf unsern mittlern und höhern Schulen für allgemeine Menschen- und Bürgerbildung in ihrer Richtung auf das öffentliche Leben, in der Erfassung des Politischen entfalten; indem sie auch hierin den Menschen auf den absoluten Standpunkt alles Seins und Wesens zu stellen und ihm diejenige Totalanschauung zu verschaffen vermag, deren er bedarf, um inmitten verwirrender Strömungen

mit sichrem Schritte und hellem Auge einherzuschreiten; und mit ihr im Bunde darf er sich vertrauend an Alles wagen, da sie die Macht besitzt, von dem Erkennbaren zu erkennen, was wahrhaft ist und wie und warum es ist.

In jener geforderten enzyklopädischen philosophischen Vorschule müßte deßhalb eine ganz besonders dazu zugerichtete und zurecht gelegte praktische Lebensphilosophie, eine philosophisch gehaltene Hodegetik fürs Leben — die dem reiferen Schüler eine allgemeine Einsicht in das Wesen und die Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft nach ihrem ideellen wie ihrem gegenwärtigen Zustande, und eine gedrängte Anleitung zu weisem bewußtvollem Gebrauche des Lebens nach allen Seiten hin zu gewähren hätte — den Ausgangspunkt des Gymnasiums bilden, auf daß der Jüngling schon beim Antritte seiner akademischen Studien oder überhaupt beim Uebergange in das selbstständige Leben und nicht erst post festum jene philosophischen Haltpunkte erlange, die dem jugendlichen Karakter einen sichern Kompaß durch die Windungen und Bewegungen des bürgerlichen, politischen und geschäftlichen Lebens zu bieten vermögen, eine Aufgabe, die unerklärlicher Weise all' unsere Humanitätsschulen bisher erheblich unberücksichtigt ließen.

Kenntniß der philosophischen, rechtlichen und politischen Grundlagen und Institutionen des Vaterlandes vermissen wir bei dem größten Theile selbst der Gebildetern des Volks. Dem späteren Leben und der Presse kann man das nicht überlassen. Ein Blick in die Gegenwart belehrt uns sofort von der Unrichtigkeit dieser Ansicht. Während hier — in den Kreisen des Lebens — der Unvorbereitete von einem Irrthum zum andern schwankt, sind auf der Schule wenige Stunden hinreichend, den Blick über das Ganze hinweg und bei aller Freisinnigkeit die Anschauung auf den Punkt zu lenken, wo dem Bürger mit Klarheit und Achtung die Nothwendigkeit beengender Normen im friedlichen Lichte erscheint.

Hält sich dabei die ganze Schule selber auf diesem Standpunkte, huldigt sie nicht einem abstoßenden Pennalismus und Pedantismus, sondern dem Goethe'schen Prinzipe: „mit Heiterkeit und Leichtigkeit das Lernen zu betreiben": dann wird der so

erzogene Gymnasiast mit Liebe zurückdenken an die schöne Zeit seines Schullebens; er wird nicht mehr die literarischen Quellen seiner Bildung zerfletert und verunstaltet unter die Bänke werfen und es wird ihm nicht mehr nach dem Abgange auf die Akademie zu Muthe sein, wie dem Fohlen, das dem dumpfen Stalle entlassen in den ungeberdigsten Exzessen das gestörte Gleichgewicht seiner Entwickelung herzustellen sich getrieben fühlt.

Dieß wären die Bausteine und der Styl zu einem wahrhaft allgemeinen Gymnasium. — Auf der obersten Staffel desselben nun angelangt, dürfte es uns wohl anstehen, einige Grundstriche seines Einrichtungsplanes, wenigstens hinsichtlich der Vertheilung des Unterrichtsstoffes, anzugeben. Ich will mich, da die Spezialitäten des Plans nach Geist und Inhalt aus den eben abgehandelten Motiven ziemlich bestimmt und klar hervorgehen, dabei so kurz als möglich halten.

Die gesammte Unterrichtszeit oder Unterrichtsmasse des auf die Grundschule aufgebauten, mit etwa 10jährigen Knaben beginnenden acht bis neunjährigen Gymnasialkursus zusammengefaßt, werde als Ganzes, als Eins und dieses Eins ungefähr aus sechs Theilen bestehend gedacht, davon zu kommen hätten

zwei auf die philologischen Disziplinen (Deutsch, Latein, Französisch, und zwar mit ziemlich gleichen, die Muttersprache aber doch etwas bevorzugenden Rechten),
einer auf die historischen,
einer auf die mathematischen und
einer auf die physischen Wissenschaften,
einer auf die übrigen Gegenstände,

welcher letztere etwa so auszufüllen wäre, daß er in den untern Klassen ausschließlich durch die Fertigkeiten, in den obern eben so ausschließlich durch die Philosophie und dazwischen durch die Elemente der griechischen Sprache ausgefüllt würde; — Immer noch würden bei diesem Gymnasium die idealen Bildungsmittel fast vier Sechstheile des Ganzen in Anspruch nehmen, ein Umstand, der gewiß jeden unbefangenen Pädagogen befriedigen wird, dafern er nicht dem Afterhumanismus einseitiger Philologen oder

dem Materialismus eben so einseitiger Realmänner huldigt. Und noch mehr befreunden wird er sich mit solch einem Gymnasium, wenn er sich an den Ausgang desselben stellt und den mit dem Zeugniß der Reife abgehenden Primaner und die Beschaffenheit von dessen Bildung betrachtet.

Durch den Unterricht und die Erziehung in und an den philologisch-historischen und den mathematisch-physischen Wissenschaften und den humanistischen Fertigkeiten ist der junge Mann in den Mittelpunkt der allgemeinen humanistischen Kultur gestellt; in jenen Punkt nämlich, um welchen herum der Kreis menschlicher Bildung zu einem geschlossenen Ganzen sich vereinigt. Mit dem Hauptinhalte desselben bis auf eine gewisse Ausdehnung, und, soweit es jedem Gebildeten im Allgemeinen zukommt, mit dem Detail sogar bis auf eine gewisse Tiefe vertraut, wird er jedes Gebiet desselben mit einem nach allen Seiten hin erweckten Auge und einer in allen ihren wesentlichen Zweigen harmonisch entwickelten und geschmeidigten Geisteskraft zu betreten und zu durchwandern vermögen und wird befähigt sein, die ganze Welt der Erscheinungen, die **abstrakte und ideale** sowohl als die **konkrete und reale**, mit dem **rechten Verstande** und dem **rechten Gemüthe** bewußt- und karaktervoll zu erfassen.

Dessenungeachtet würde aber — ohne philosophischen Unterricht — der so gebildete Geist, obgleich im Centro jener Welt der Wissenschaft und der Intelligenz befindlich, dennoch mit ihr immer nur auf gleicher Fläche stehen, wo dann sein Bewußtsein doch immer nicht das Ganze umfassen, sein Blick die Ausdehnung nicht und nicht die Grenze erkennen, seine Kraft sich nicht erstarken könnte an dem, was über ihr ist. Durch die theoretische und praktische philosophische Propädeutik ist dagegen unsers Jünglings Standpunkt und Befähigung auch über die Fläche jenes abgerundeten Ganzen

und in jene Aetherschicht gehoben, in der er das Höchste des Wissens findet, das Wissen vom Wesen aller inneren und äußeren Verhältnisse der intellektuellen und moralischen wie der politischen und praktischen Welt, den durch die Strahlen der höchsten Erkenntniß abdestillirten Geist, der, während er über aller Bildung und allem Leben schwebt, dennoch zugleich alle Bildung und alles Leben erfaßt, durchdringt und begrenzt.

Und mit solcher Beschaffenheit will ich Dir, mein Maturus, gern das bisher in fast ganz Deutschland nur mit Unrecht ausgestellte Zeugniß wahrer humanistischer Reife geben, denn Du besitzest dann in Wahrheit die Elemente einer Bildung, die Dir in ihrem materiellen Theile gründliche Kenntniß des Wissenswürdigsten aus den wichtigsten Gebieten aller menschlichen Wissenschaft gewährte, und in ihrem intellektuellen Theile: wissenschaftlichen Sinn an sich, Gewohntsein an dauernde Aufmerksamkeit, Vielseitigkeit und Treue des Gedächtnisses, Lust an geistiger Thätigkeit, dieser eigentlichen Sphäre menschlichen Wirkens; einen hellen, elastischen und strammen Geist überhaupt, der, gekräftigt in allen seinen Organen, mit dem denkenden Blicke der philosophischen Scharfsicht wie mit der Freudigkeit des thatkräftigen gesunden Sinnes eben sowohl **die Außenwelt** als die **Welt des innern Lebens** am rechten Flecke und auf die rechte Weise zu erfassen vermag; und in ethischer Hinsicht: ein schönes, edles und strebendes Gemüth, das diese Welt der Mängel durch Ideale und Ideen zu erheben, mit männlicher Würde und religiösem Sinne zu wirken und mit eben soviel Besonnenheit und Milde als Eifer und Thatkraft die untergeordnetsten praktischen wie die erhabendsten edlen und heiligen Zwecke der Menschheit in seiner ihm vom Schicksale angewiesenen Sphäre zu fördern eben so bemüht als befähigt ist; eine Bildung so vielseitiger und intensiver Art, wie das rechte

Gymnasium sie gewähren muß, wenn es in der That eine Pflanzstätte sein soll, um für die mehr höheren Schichten der Gesellschaft tüchtige und edle Menschen, tüchtige und edle Bürger zu erziehen.

Berufsgymnasium.

Wenn wir in dem Fabellande lebten, wo das Brod vom Himmel fiel und die Menschen sich um keinerlei Bedürfnisse des physischen Lebens zu sorgen brauchten; wenn wir an keinen Erwerbsberuf, an kein Brodstudium zu denken hätten und also nur allein unserer allgemein menschlichen Kultur nachleben könnten: dann wäre der Staat allerdings vollkommen im Rechte, seine öffentlichen Gymnasien ganz nach dem Plane des eben konstruirten „allgemeinen" einzurichten. Allein die Verhältnisse der menschlichen Gesellschaft sind heut zu Tage der Art, daß die Bedürfnisse ihres „Erwerbslebens" eine wesentliche Berücksichtigung in ihrem „Bildungsleben" und zwar schon in den allgemeinen Instituten mit Recht verlangen.

Der sächsische Gesetzentwurf hat diesen Zustand wohl auch berücksichtigt, aber nicht in richtiger Weise, denn es verlangt dieser Zustand oder vielmehr dessen verschiedene Forderungen keineswegs Gymnasien von ganz verschiedenem Organismus, wie sie die Realschule mit ihren Gymnasialklassen gegenüber den Gelehrtenschulen darstellt, sondern verlangt nur eine angemessene Modifikation des allgemeinen Gymnasiums.

Es versteht sich dabei von selbst, daß eine derartige Modification, d. h. eine Berücksichtigung der konkreten Berufsbedürfnisse nur innerhalb des allgemeinen humanistischen Prinzipes, also ohne die harmonische Menschenbildung wesentlich zu beeinträchtigen, statt zu finden hätte.

Streng genommen müßte nun für jede bedeutungsvolle Berufsart, die besondere eigenthümliche Anforderungen an die Vorbildung, sei es in materieller oder formeller Hinsicht, zu machen hat, im Schulenorganismus auch ein besonderes Gymnasium aufgestellt werden; denn es ist gewiß, daß dieses dann sein

System auf die raffinirteste Weise und so organisiren könnte, daß die utilistischen Forderungen des Fachs die geringste Beeinträchtigung des humanistischen Gleichgewichts zur Folge haben und daß mit den geringsten Umwegen und auf die intensivste Weise die vollkommenste Humänitäts= mit der vollkommensten Berufserziehung in Einklang gebracht werden könnte.

Aber abgesehen von der Unausführbarkeit dieser Idee in staatswirthschaftlicher Hinsicht ist auch vom pädagogischen Gesichtspunkte im Hinblick auf die geringen Garantieen gegen die Gefahren der Einseitigkeit, der solche konkrete Berufsgymnasien ausgesetzt sind, eine solche Einrichtung als unräthlich zu bezeichnen.

Mit nur einer Art von Gymnasien, das ist gewiß, kommt der Staat aber nicht aus. Die beiden Hauptrichtungen im Wirthschafts=, Erwerbs= und Bildungsleben des Volkes, der Idealismus und Realismus, sind ihrer Natur und ihren Voraussetzungen nach nicht geeignet, sich mit einer ganz gemeinsamen gleichartigen allgemeinen Vorbildung zu begnügen.

Der Theolog wird z. B. zu unserm allgemeinen Gymnasium sprechen: Es ist recht schätzbar, daß ihr mir eine vernünftigere und vielseitigere Bildung als bisher gewähren wollt, und meine Gottesgelehrsamkeit wird viel gewinnen, wenn sie nicht blos aus der einen, aus der historischen Quelle geschöpft ist; allein ohne gründliche Kenntniß der griechischen Sprache kann ich die Schwelle meiner Hochschule nicht betreten, wenn ich auch gern zugeben mag, daß das Verlangen, der praktische Theolog soll auch das alte Testament in der Ursprache zu interpretiren verstehen und sonach in seinem Gymnasium auch hebräisch lernen, ein unzweckmäßiges und, wie die Erfahrung lehrt, auch unausführbares ist. Daß diese Forscherquelle nicht versiege, dafür werden schon diejenigen Theologen sorgen, die der eigentlich gelehrten Kariere sich zu widmen den Beruf fühlen. Aber das mindeste, was ich vom Gymnasium aus praktischen Gründen von meinem Standpunkte aus zu fordern habe, ist die Gleichberechtigung des Griechischen mit dem Lateinischen.

Ihm würden die Philologen, die Historiker und viele Philosophen sich anschließen.

Der Jurist wird dagegen bemerken, daß die materielle und formelle Bildung, die ihm auf dem allgemeinen Gymnasium durch die Realwissenschaften geboten wird, zwar von außerordentlich hoher und wesentlicher, aber doch nicht von überwiegender Bedeutung seien. Ein tieferes Eindringen in die griechische Sprache sei ihm in materialer Hinsicht zwar entbehrlich, und stehe er hier auf einem andern Standpunkt als der Theolog, indeß sei für ihn der intellektuelle Karakter der durch philologische Studien gewährten Bildung von wesentlichem Werthe. Die genaueste Kenntniß des Gebrauches der Sprache, namentlich der deutschen, Vertrautheit mit den Regeln der Hermeneutik, Lebendigkeit des Witzes und Scharfsinnes (der Trennungskunst des Indifferenten vom Entscheidenden), dialektische Gewandtheit, Subsumtionsfertigkeit, sorgfältige Ausbildung des Abstraktions- und Reflexions- und ähnlicher Vermögen — und das Alles vorzugsweise im Gebiete des Sprachlichen — machen es für mich, den Juristen, wünschenswerth, daß mein Gymnasium vorzugsweise ein philologisches und ideales sei, damit es meinem Berufe recht kräftig in die Hände arbeite. —

Und da nun der griechischen Sprache wegen der Aehnlichkeit ihres Organismus mit der deutschen und der daraus sich unmittelbar ergebenden Reflexe auf die Kultur der Muttersprache und wegen ihrer sonstigen Vorzüge hinsichts der formellen Ausbildung unter allen fremden Sprachen der erste Rang gebührt, und sonach das materielle Bedürfniß des Theologen und das formelle des Juristen sich hierin vermengen lassen: so läßt sich überhaupt ohne wesentliche Beeinträchtigung nicht nur das theologische und juristische Gymnasium, so lassen sich alle Gymnasien für ideale Fächer in eines vereinigen, das wir das Idealgymnasium nennen wollen zum Unterschied von dem

Realgymnasium,

welches die nicht minder statthafte Vereinigung aller einzelnen Berufsgymnasien für höhere **reale Fächer** darstellen soll.

Zwar sind die materiellen und formellen Ansprüche der verschiedenen realen Berufsarten, die dieselben an ihre Vorbildung machen, nicht ganz einerlei, allein sie kompensiren sich doch auf eine ganz erträgliche Weise. Man nehme zwei Beispiele, aus welchem

Gebiete es sei, ob aus dem der urgewerblichen, oder der technischen oder der merkantilischen Fächer, z. B. dort den Landwirth, da den Mechaniker, hier den höhern Kaufmann. Der zweite von diesen braucht z. B. weit mehr mathematische Kenntnisse, als der erstere und letztere, dagegen können von der eigenthümlichen Intelligenz, die wir vorn als Frucht richtig geleiteter mathematischer Studien angedeutet haben, und von der ich nur die Ausbildung des Rechnungssinnes nennen will, diese beiden Stände kaum genug bekommen, und können sichs daher ganz wohl gefallen lassen, wenn sie bei der mathematischen Gymnastik nebenbei vielleicht mehr Kenntnisse sammeln, als für sie gerade nöthig wäre. Der Kaufmann verlangt ferner wesentlich die englische Sprache auf seinem Gymnasium. Nun, und der höhere Landwirth und der höhere Techniker? — sie müssen vollständig darin mit ihm harmoniren.

Es ist also durchaus gerechtfertigt, daß das Gymnasialschulwesen eines wohlorganisirten Staates nicht mehr als zwei Zweige desselben, beide aber in gleichberechtigter Weise unterscheide und pflege; den einen als humanistische Vorschule für die realen, den andern für die idealen Hochschulen (die Universität).

Ueber das Wesen, die Form und den Inhalt des erstern, des Realgymnasiums, wie wir dasselbe für nothwendig halten, kann der aufmerksame Leser unsrer Motiven für das allgemeine Gymnasium kaum noch zweifelhaft sein. Ich könnte alles weitere Detail unterlassen, denn ich denke, wir verstehen uns in den Hauptsachen. Damit wir uns aber auch in wichtigen Nebensachen verständigen, erlaube man mir noch folgende Bemerkungen zur Karakteristik des Realgymnasiums.

Gegenüber unserm allgemeinen Gymnasium verlangt es zunächst eine Modifikation zu Gunsten der mathematisch-physischen Wissenschaften und zu Gunsten des Zeichnens. Denn diese drei Unterrichtszweige sind es vorzugsweise, in welchen die realen Berufsarten und die betreffenden Fachschulen wurzeln.

Sollen namentlich die letzteren ein kräftigeres Leben und eine dem Staate gedeihlichere Fruchtbarkeit entwickeln, so müssen sie

ihre rein theoretischen Beschäftigungen weit mehr beschränken und eine innigere Verbindung der Theorie und Praxis darstellen. Das geht aber allerdings nur in der Voraussetzung einer möglichst vollständigen mathematischen, naturwissenschaftlichen und zeichnerischen Vorbildnng. Die Ausdehnung der beiden ersten, wie wir sie vorn bezeichnet haben (S. 111 und S. 113), dürfte bleiben, aber die Tiefe müßte in dem realistischen Berufsgymnasium eine größere sein als in der ganz allgemeinen humanistischen Schule. Dieser Forderung, auch der der Ausdehnung des Zeichnenunterrichts, kann ohne Ueberladung der Schule leicht dadurch genügt werden, daß die lateinische Sprache beschränkt wird, wie es auch die Idee des richtigen Realgymnasiums verlangt; denn für dieses erscheint, und das ist karakteristisch,

> die Muttersprache mit der Mathematik und der Naturwissenschaft als die regierende Trias, um deren Thron dann zweiten und ferneren Ranges Latein und Philosophie mit den anderen Repräsentanten menschlicher Bildung und Erziehung (Zeichnen, Geschichte, neuere Sprachen) sich zu gruppiren haben.

Ein einziger Stand ist's, der uns noch ein wenig zu schaffen macht, d. i. der Kaufmannsstand, weil derselbe, dafern er, wie billig, auch ein Gymnasium in dem öffentlichen Schulorganismus haben will, hinsichts der modernen Sprachen Forderungen zu stellen hat, die mit denen der anderen Realstände leicht in Widerstreit gerathen und die harmonische Menschenbildung allerdings leicht aus dem Gleichgewicht zu bringen vermöchten, im Falle das Realgymnasium eine starke merkantilische Färbung erhalten solle. Allein wenn der Kaufmann sich in linguistischer Hinsicht mit einer guten französischen und englischen Sprachbildung begnügt, so harmonirt er vollkommen mit den Zwecken des Realgymnasiums, die das S. 97 bemerkte Ziel des allgemeinen Gymnasiums auch in so fern zu modificiren verlangen, als der philologische Theil des Realgymnasiums eine größere Pflege der für diese Fächer so wichtigen englischen Sprache verlangt, als sie dort zu rechtfertigen gewesen wäre.

Allerdings wird diese reale und moderne Färbung des Gymnasiums die altklassischen Studien wesentlich beschränken und es ist zur Vermeidung von Unheil oder Einseitigkeit dagegen zunächst zu bemerken, daß wenn auch bei der modernen Philologie mehr noch auf praktischen Sprachgewinn, namentlich auf das Erlernen des Sprechens hinzuarbeiten ist, als bei dem Unterrichte in den alten Sprachen, so doch der Unterricht in den neueren keineswegs mechanisch-linguistisch, sondern auch grammatikalisch, auch gymnastisch, auch philosophisch betrieben werden müsse. Es ist ferner zu bemerken, daß dem altklassischen Elemente durch intensive Berücksichtigung beim historischen Unterrichte an bildender Kraft wieder beigelegt werden könne und müsse, was es durch Beschränkung der alten Sprachen an Ausdehnung verloren. Denn davor wollen wir uns ja hüten, daß wir die Realgymnasien mit den technischen Schulen identifiziren, mit denen sie weniger noch gemein haben, als mit den Realschulen.

Warum man, wie so oft behauptet und organisirt wird, auf dem Realgymnasium gerade nur oder doch vorzugsweise in der neueren Geschichte unterrichten soll, sehe ich fürwahr nicht ein. Ja, man ist sogar noch weiter gegangen und hat geglaubt, so organisiren zu müssen, daß auf den realen Gymnasien nicht nur eine andere Geschichte, sondern auch in anderem, vorzugsweise nämlich materiellem und gewerblichem Geiste gelehrt werde. Dadurch aber fällt man gerade in den bedenklichen Fehler, die humanistische Schule, als welche das gesunde Realgymnasium sich darstellen soll, zu einer technischen zu machen. Es entspringt jene Ansicht höchst wahrscheinlich einem wohlgemeinten Utilismus, den ich aber nur für den geographischen Zweig der historischen Disziplinen begründet finden kann. Vielmehr geht der Rath der Geschichte überhaupt dahin, daß man klassische Studien in den Vorbereitungsschulen für die höheren Stände, gleichviel ob realer oder idealer Natur, durchaus nicht aufgeben solle. Denn dem Manne ohne alle und jede antikklassische Bildung fehlt die historische Brücke zur heutigen Kultur, fehlt der Schlüssel zu unserer gesammten wissenschaftlichen Kunstsprache; und wie trefflich er auch sonst unterrichtet sein mag, er fühlt sich unfertig und be-

fangen, ein halber Fremdling in seiner geistigen Heimat. Fraget die Gebildeten in unsren technischen Sphären, die in Folge unsrer mangelhaften Schulzustände die technische Schule zu ihrem Gymnasium machen mußten; wir kennen die Antwort. In der Aufsuchung und Auffassung des Idealen, das das untergegangene Große darbietet, liegt ein zu entschiedener wesentlicher intellektueller und ethischer Einfluß. Und wenn wir uns, wie das utilistische Realprinzip verlangt, von Allem trennen sollten, was dieser großartigen Welt einst angehörte, es würde schwer und betrübend zu sagen sein, wie viel unsre Bildung verlieren würde. Darum bleiben der Unterricht im Lateinischen bis zur kursorischen Lektüre der leichteren Klassiker und die Elemente der griechischen Sprache und eine recht wohl ausgewählte, abgerundete und verdichtete, geistvoll und pragmatisch behandelte Geschichte des altklassischen Lebens ein wesentlicher organischer Theil des Realgymnasiums.

Daß dieses Gymnasium aber seine Zöglinge in organischer Gliederung des Unterrichtsgebäudes von der Grundschule aus seinem höheren Ziele zuführe und sonach nicht ohne wesentliche gegenseitige Verkümmerung mit der Realschule verbunden werden kann, liegt auf der Hand. Man braucht beispielsweise nur an das Latein zu denken, das dort organisch, hier ein hors d'oeuvre ist; und so gehts mit allen Dingen, und mit der Form wie mit dem Inhalte.

Daß aber dergleichen Realgymnasien ein höchst nothwendiges, höchst wesentliches Glied in dem Unterrichtsorganismus eines deutschen Landes bilden müssen, begreift Jeder, der auch nur von fern die Bedeutung und die Bedürfnisse des wissenschaftlichen Realismus und den Hunger und den Kummer seiner Hochschulen kennt.

Die eigenthümliche Beschaffenheit dieser Verhältnisse machen es aber auch ferner nothwendig, daß der Kursus des realen Gymnasiums ein Jahr kürzer sei als der des idealen. Der Grund hiervon liegt darin, daß fast sämmtliche höhere Berufsschulen für reale Fächer zu einem gedeihlichen Studium auf ihnen von den Aufzunehmenden eine wenigstens einjährige praktische Beschäftigung mit der Technik des betreffenden Faches verlangen, so daß der Forstwirth, der Landwirth, der Bergmann, der Architekt ꝛc. bei

einem geordneten Bildungsgange immer erst etwa ein Jahr nach dem Abgange vom Gymnasium, also in demselben Alter wie der Theolog und Jurist seine Hochschule beziehen wird. Ist es sonach, wie ich zugebe, angemessen, daß der Kursus des Gymnasiums für ideale Fächer bis auf 9 Jahre auszudehnen, so wird es nicht minder angemessen sein, den des Gymnasiums für Realisten auf acht einzurichten; eine Einrichtung, die sowohl durch die Verhältnisse des Fachschulwesens, als des öffentlichen Dienstes und überhaupt nach allen Seiten hin gerechtfertigt erscheint.

Fragen wir nun, ob der diesem Abschnitte vorgedruckte zweite Artikel des Gesetzprojektes, wenn er in jener Weise zur Ausführung käme, das Bedürfniß der Zeit nach zweckmäßigen Realgymnasien befriedigen würde, so müssen wir allerdings mit nein antworten. Denn weder die vierjährigen auf die Volksschule aufgesetzten Realschulen, noch die Einrichtung, wie sie §. 49 angibt, entsprechen dem, was die moderne Kultur für ganz Deutschland in dieser Beziehung verlangt, und würde die letztere Einrichtung vor der vom Zeitgeiste geforderten bloß das voraus haben, daß sie auf künstlicherem und längerem Wege ein mangelhafteres Resultat erstrebte.

Das ziemlich allgemeine Sträuben der deutschen Schulbehörden gegen die Errichtung förmlicher und ordentlicher Realgymnasien scheint seine hauptsächlichste Wurzel in einer grundlosen Befürchtung für das

Idealgymnasium,

wie ich das Berufsgymnasium für ideale Fächer als Gegensatz zum Realgymnasium nennen will, zu haben.

Allerdings macht sich in der modernen Pädagogik Deutschlands mehr und mehr eine Richtung geltend, die das realistische Schulwesen zum herrschenden zu machen und das altklassische Element über die Gebühr zu unterjochen bestrebt ist. Bei aller vollster Ueberzeugung von dem hohen didaktischen und humanistisch bildenden Werthe der Realwissenschaften muß man sich aber doch genöthigt sehen, diese Richtung als eine einseitige zu bekämpfen, nicht minder aber auch das veraltete Vorurtheil, welches, den altklassischen Humanismus für die alleinseligmachende wahre Bildung haltend, sich sträubt, die Ebenbürtigkeit der Realgymnasien anzu-

erkennen. Es ist, was das letztere anlangt, gar nicht unwahrscheinlich, daß, wenn die bisherigen Gymnasien sich nicht alles Ernstes bemühen würden, ihren Philologentrotz den Forderungen des gebildeten Zeitgeistes zu fügen, und wenigstens für die idealen Fächer eine rationelle humanistische Bildung zu gewähren — sie nothwendig selber ihren lebenskräftigeren Konkurrenten in die Hände arbeiten, selber ihre Verödung befördern würden.

Daß das deutsche Gymnasium alten Styles in seiner gegenwärtigen Beschaffenheit kein rationelles Erziehungssystem darstelle, ist unschwer zu beweisen. Fassen wir es etwa auf, wie viele Gymnasialrektoren es auffassen, von denen ich einen einst sagen hörte: Auf nützliche Kenntnisse, auf Berufsbedürfniß soll das Gymnasium gar keine Rücksicht nehmen; zu lernen brauchen, lernen sollen die Schüler gar nichts; nur denken sollen sie lernen; das Gymnasium soll nichts sein als Uebungsplatz" — und geben wir zu, daß dieser Herr Recht hätte und daß er nach Grundsätzen zu handeln gewöhnt wäre, wie müßte er sein Gymnasium dann folgerecht organisiren? Ich denke kaum ein Haar anders, als wir vorn das allgemeine Gymnasium konstruirt haben; das doch seiner Natur und seinen Resultaten nach ein ganz andres als das einseitig philologische ist. Wo ist hier also das Rationelle? Fassen wir es aber auf, wie es das sächsische Schulgesetz beabsichtigt und wie es auch die allgemeinere Ansicht ist, nämlich als Berufsgymnasium, als allgemeine Vorbildungsanstalt für die Fachstudien der Universität: so werden wir nicht minder leicht zur Einsicht seines fehlerhaften Systemes kommen, so bald wir nur das Wesen jener idealen Berufsarten in ihre Voraussetzungen zerlegen.

Von den medizinischen Fachstudien will ich dabei noch ganz absehen, theils weil ich die Unzulänglichkeit der altklassischen Gymnasien in dieser Beziehung früher schon (S. 18) berührt habe, theils weil die medizinische Fachschule, obgleich zur Universität gehörig, eine mehr realistische ist.

Aber die juristischen zum Beispiel. Der Jurist ist der Mann, der mehr als jeder Andre in und für das praktische Leben — wenn auch nicht im technischen Sinne — wirkt. Nicht bloß die moralischen und politischen Verhältnisse allein, auch die wirthschaftlichen und technischen, also die idealen wie die realen Beziehungen des

Volkslebens bilden das Element seiner Praxis. Als der Ordner des realen und öffentlichen Lebens und als Wächter seiner rechtlichen Beziehungen ist demselben ein gewisser Umfang realistischer Bildung zunächst in materieller, noch mehr aber in formeller Hinsicht von nicht zu erlassender Nothwendigkeit. Nicht seichte Vielwisserei und materielle Nützlichkeitstheorie soll das gestaltende Prinzip des juristischen Gymnasiums sein, aber es soll dasselbe die Anschauungen und die Urtheilskraft der Themispriester und Verwaltungsmänner nicht bloß an der Grammatik erstorbener Sprachen bilden und in den Katakomben einer versunkenen mit der unseren in vielen Dingen gar nicht kommensurabeln Zeit, sondern auch an den idealen und realen Dingen der Gegenwart und der Außenwelt, derjenigen Welt, die das eigentliche Laboratorium ihres Berufes ist.

Und das theologische Bedürfniß?

Der Beruf des Theologen läßt sich in der Aufgabe zusammenfassen: der Verkünder des Göttlichen, der Gottheit zu sein. Denn aus der Idee des Göttlichen als Kern entwickelt sich alle Philosophie, alle Moral, alle Religion, die höchste Vernunft, die heiligste Kultur, die vollendetste Harmonie. Was soll man aber sagen, wenn diese Verkünder dieser vollendetsten Harmonie vermöge ihres Bildungsweges gar zu häufig im Volke nur als die Repräsentanten der Einseitigkeit und Engherzigkeit, der innern und äußern Disharmonie bekannt sind? Was soll man sagen, wenn die rationelle Zerlegung des geistlichen Faches uns lehrt, daß die Erkenntniß der Gottheit drei Wurzeln hat: die Geschichte, die Natur und unser Inneres, und die Betrachtung des theologischen Gymnasiums uns zeigt, daß dasselbe alle Zeit und alle Kraft auf lateinische und griechische und hebräische Sprachstudien verwendet, und nur bestrebt ist, den Offenbarer des Schöpfers, den Verkünder der heiligsten und höchsten Ideen geschickt zu machen, aus der hebräischen und griechischen Bibel und den alten Kirchenschriften einen historischen vom Menschenwahnwitze oft genug verzerrten Gott heraus zu buchstabiren, und ihn, der als Muster harmonischer Menschenbildung seiner Gemeinde vorstehen soll, die menschwürdige Kenntniß der Schöpfung und damit den Urtext aller Urtexte und alle die für die Praxis des Geistlichen so höchstwichtigen mate-

riellen, intellektuellen und ethischen Vorzüge mathematischer und naturwissenschaftlicher Studien so gut wie gänzlich zu verkümmern?

Wie soll man da beim Anblick unsers heutigen juristischen und theologischen Gymnasiums anders sagen, als: Wo ist da Rationelles?

Und fassen wir nun auch noch das „gelehrte Gymnasium" nach seinem allbekannten „historischen Prinzipe" auf: so kommen wir erst recht dem Irrationellen seiner Organisation auf den Kern, denn man kann in Wahrheit behaupten, daß es sich nur mit dem ungeheuersten Irrthume aus dem altklassischen Prinzipe entwickelt hat.

„Wir kennen nichts Vollendeteres, als die klassischen Alten!" so sprechen die Verehrer dieses Prinzips; gut, ich auch. Also, so fahren sie fort, müssen wir sie zum Muster nehmen; gut, das will ich auch und will all' meine Erfahrung und Ueberzeugung von dem bildenden Werthe moderner Wissenschaft zur Seite werfen, Alles vergessen und mit dem exklusiv altklassischen Humanismus den Satz als Regel aufstellen und gelten lassen: „Die Alten seien unser alleiniges Bildungs- und Erziehungsmuster!"

Nun aber eine Frage. Wir haben ein Volk oder einen einzelnen Mann vor uns, dessen körperliche Ausbildung durch systematische Gymnastik von Jugend an eine solche Harmonie, Kraft und Vollkommenheit erlangt hat, daß sie nichts zu wünschen übrig läßt, daß sie mustergültig, klassisch genannt zu werden verdient. Der Mann ist uns ein Vorbild der Erziehung in dieser Hinsicht. Wir sollen und wollen ihn also benutzen, um zu werden wie er. Was würden aber unsre heutigen Humanitätslehrer dazu sagen, wenn dieserhalb Jemand vorschlüge, jenen klassischen Menschen in Stücke zu zerhauen und sein kräftiges Fleisch zu Bouillon zu verkochen, um durch den Genuß dieser Bouillon jene körperliche Klassizität zu erlangen? Würden sie solch einen Rathgeber nicht zu den Abderiten schicken? Nun, und machen es die deutschen altklassischen Gymnasien etwa anders? Die Geschichte der Alten lehrt uns, daß diese Alten sich auf ihren Schulen fast ausschließlich nur mit Mathematik, Naturbetrachtung und Philosophie beschäftigten und daß diese Studien, außer jenen erzieherischen Anregungen, zur Selbstbeherrschung und Karakterbildung, die in ihrem öffentlichen

Leben lagen, hauptsächlich es waren, die ihre Köpfe so klassisch klar und intelligent gemacht. Anstatt nun, wie es so nahe liegend und logisch wäre, ihren Bildungsgang uns zum Muster zu nehmen, kauen wir verweichlicht hinter dem Ofen die Resultate ihrer Bildung durch und glauben so das erschlaffte Geschlecht zu erstarken, glauben so, im Geiste der Alten zu wirken und musterhaft, klassisch zu werden, wie sie.

Nun die Erfahrung zeigt es, wie weit es dieß System gebracht hat, und wie weit es ihm gelungen, die gesunde Philosophie, die starke Moral, das erhabene Gemüth, die musterhafte Besonnenheit der Alten zum Gemeingute einer immer mehr zu moralischer Erbärmlichkeit zerfließenden Gegenwart zu machen.

Es versteht sich von selbst, daß, wenn ich sage, daß der rationelle Rath des „historischen" oder altklassischen Prinzipes dahin gehe, nicht die Resultate der Bildung der Mustervölker, sondern ihren Bildungsgang, ihre Erziehung zur Norm der unsrigen zu nehmen, nicht zugleich damit gemeint sein kann, von dem materiellen Gehalte der antiken Bildung überhaupt abzusehen; denn in dieser Beziehung ist es ja natürlich, daß ein jedes folgende Geschlecht nur mit Vortheil auf die Schultern des vorigen steigt und dessen Resultate innerer und äußerer Kultur nur mit Gewinn sich aneignet und ausbeutet. Aber bezugs des formalen Theiles der Erziehung, bezugs einer gesunden, rationellen Gymnastik des Geistes steht es doch wohl unbestritten fest, daß, wenn die Alten so logisch und intelligent geworden sind, fast nur durch mathematische, naturwissenschaftliche und philosophische Studien, es mindestens sehr unlogisch von uns ist, daß wir einerseits diese Alten als Muster und Prinzip unsrer Gymnasien hinstellen und zugleich diesen Gymnasien eine Einrichtung geben, welche ihre Muster auf die merkwürdigste Weise desavouirt.

Die sächsischen Gymnasien haben sich zwar in neuerer Zeit etwas gebessert, aber sie stehen, wie z. B. in mathematischer Hinsicht, noch lange nicht auf der rationelleren Stufe der preußischen, haben aber mit diesen noch die vollständigste Unvollständigkeit in naturwissenschaftlicher Hinsicht gemein, indem gar häufig ein mageres Stücklein Physik, in einer der obern Klassen gelehrt, die einzige Spur von Natur in diesen Werkstätten des sogenannten „Hu-

manismus" ist. Aber in den meisten süddeutschen, z. B. den bairischen Gymnasien, ist auch nicht einmal eine einzige Spur zu finden; da ist die vollständigste Unnatur zu Hause.

Wir könnten fürwahr das Realgymnasium ganz entbehren, oder wir würden dasselbe vielmehr (in seiner wahren, den Humanismus und nicht das utilistische Realprinzip zum Grunde habenden Verfassung) stets besessen haben, wenn die Gymnasialpädagogen den didaktischen Apparaten, welche die Realdisziplinen darbieten, von jeher nur so viel Berücksichtigung hätten angedeihen lassen, als die stets und immer treu zu bewährende und zu pflegende Verehrung gegen die leuchtenden Sterne des klassischen Alterthums bei natürlicher Logik zu fordern berechtigt und verpflichtet ist.

Es klingt parador und doch ist es wahr: das altklassische Gymnasium ist nicht altklassisch; altklassisch, im Geiste der Alten, ist allein das Realgymnasium.

Wenn das Philologenthum nicht das Wesen der Alten so gänzlich mit der Form, den Inhalt ihres Strebens mit dem Ausdrucke desselben, die Zwecke mit den Mitteln verwechselt und verkehrt hätte, wie wäre es zu erklären, daß dasselbe den erzieherischen Werth z. B. der Naturwissenschaften so herabsetzen konnte und noch herabsetzt. Die Resultate in diesen Wissenszweigen, welche uns die Alten überliefert, sind, es ist wahr, allerdings geringfügig. Das lag aber nicht im Mangel an Fleiß und Streben in diesen Dingen, sondern in der damaligen Unzulänglichkeit aller Hülfswissenschaften und Instrumente. Daher mußten ihnen denn auch die so sehr verwickelten und theilweise jetzt noch in Dunkel gehüllten tellurischen Naturerscheinungen noch unzugänglicher sein als die des Himmels. Hierin ist auch der Grund zu suchen, warum wir in den früheren Zeiten griechischer Kultur die pythagoräische Naturphilosophie dem Weltraume mehr zugewandt finden als der Erde, und warum die ionische Schule für die Physik der Erde weit weniger fruchtbringend sein konnte, als jene durch die Vervollkommnung eines Philolaus, und später durch Aristarch von Samos und durch Seleucus den Erythräer für die wahre Kenntniß unsers Sonnensystems geworden ist. Eben so gleichgültig gegen die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Stoffe war zwar auch die italische Schule, aber mit desto tieferem Ernste

war ihr Naturstudium auf die mathematischen Momente, auf geregelte Gestaltung, auf Form und Maaß gerichtet, während sich die ionischen Physiologen mehr in Vermuthungen als in Beobachtungen über die Natur der Materie, ihre Verwandlungen und Verbindungen ergingen. Und erst dem mächtigen Geiste eines Aristoteles war es vorbehalten, mit eben so ächt philosophischem als praktischem Sinne die reiche Welt der physischen Erscheinungen mit der Welt der Abstraktionen zu verbinden; und von da an bildeten konsequentere und tiefsinnigere Naturstudien lange Zeit eine der vornehmsten Beschäftigungen der vorzüglichsten Geister. Welchen wichtigen Theil der Quelle und des Strebens altklassischer Bildung diese Studien im Allgemeinen einnehmen, dürfen wir daher durchaus nicht nach den wenigen objektiven Wahrheiten bemessen, die uns die griechischen Naturphilosophen hinterlassen haben. In dem Maaße jedoch, als diese dem eigentlichen Beobachten abgeneigt, waren sie um so beharrlicher und unerschütterlicher in der vielfältigsten Deutung des Geglaubten und Halbgekannten. So zum Beispiel haben sie uns Ansichten über die Sternschnuppen und Meteorsteine hinterlassen, von denen einige auf eine wirklich überraschende Weise mit den Resultaten der neuesten Forschungen über diese geheimnißvollen Erscheinungen harmoniren. Plutarch unter Anderem sagt im Leben des Lysander: Sternschnuppen sind nach der Meinung einiger Physiker nicht Auswürfe und Abflüsse des ätherischen Feuers, welches in der Luft unmittelbar nach dem Entzünden verlösche, noch auch eine Entzündung und Entflammung der Luft selber, die in den höheren Sphären in Menge sich aufgelöst habe; sondern sie sind vielmehr ein Fall himmlischer Körper, der dadurch herbeigeführt wurde, daß sie durch eine gewisse Nachlassung der Schwungkraft mit dem Wurfe einer unregelmäßigen Bewegung herabgeschleudert werden; und nicht bloß nach der bewohnten Erde, sondern auch außerhalb in das große Meer, weßhalb man sie dort nicht findet." — Obwohl nun diese Ansicht dem naturwissenschaftlichen Urtheilsakte der Alten gewiß die größte Ehre macht und einige gegen den damaligen Stand der Wissenschaft schon höchst überraschende Wahrheit enthält, so spricht sich doch Diogenes von Apollonia noch ahnungsvoller und richtiger aus: „Zusammen, sagt er, mit den

sichtbaren Sternen bewegen sich auch unsichtbare, die eben deßhalb keinen Namen haben. Diese fallen oft auf die Erde herab und erlöschen, wie der bei Aegos Potamoi feurig herabgefallene steinerne Stern." Nach Aristoteles Meinung aber sollte jene ungeheure Steinmasse tellurischen Ursprungs und durch Sturm gehoben worden sein.

Und in den acht Büchern seiner physischen Vorträge schildert uns Aristoteles schon alle Erscheinungen der Natur als bewegende Lebensthätigkeit einer allgemeinen Weltkraft.

Waren aber die naturwissenschaftlichen Kenntnisse der Alten, obgleich von vielfachen geistvollen Ahnungen durchleuchtet, dennoch auch von vielfachem Aberglauben umnebelt und sonach immerhin arm zu nennen, so war das doch keineswegs in gleicher Weise mit der Mathematik der Fall, die, namentlich was Methodik anlangte, schon eine ziemlich bedeutende Höhe in der Art erreicht hatte, daß z. B. heute noch von Vielen der Euklid als Musterlehrbuch für den Unterricht gehalten und gebraucht wird.

Hätte demnach die antik-philologische Manie nicht über der Schaale den Kern vergessen, so würde sie aus Plato's Ideen über das Weltgebäude, aus seiner bekannten strengen, über dem Eingange zu seiner Akademie angehefteten Vorschrift und überhaupt aus der historisch begründeten Thatsache, daß die mathematisch-physischen Wissenschaften in ihren Anfängen aus jenem Alterthume stammen und Lieblingsstudien der verehrtesten Koryphäen derselben waren, allein schon den deutlichsten Fingerzeig haben erkennen müssen, daß eine namhafte Berücksichtigung dieser Disziplinen zur Erzielung einer Bildung nach Maaßgabe der klassischen etwas ganz Wesentliches und Logisches und daß es eine merkwürdige Verkehrtheit zu nennen sei, wenn ein darauf gebautes System der Gelehrtenerziehung unsere heutigen Gelehrten in ihrer mathematischen Bildung tief unter denen des grauen Alterthums und in ihrem naturwissenschaftlichen Bewußtsein kaum über den Anfangsstandpunkt der Pythagoräer und Platoniker stellt.

Aehnlich verhält es sich mit dem Zustande der Muttersprache und deren Literatur. Daß ein geistvolles Studium oder eine philosophische Kultur der eigenen Sprache an sich schon hinreicht, die nöthige, ja selbst eine klassische Intelligenz zu erzeugen, beweisen

uns wiederum die Alten. Denn was für Sprachen trieben denn diese? Etwa Hebräisch und Persisch? Und wenn dieß gewesen wäre, würde deren beschränkte Literatur jene hohe Geistesentwicklung verschafft haben? Auch ist gewiß, daß diejenigen Römer und Griechen, welche eine fremde Sprache lernten, wie Cicero und Pythagoras, diese sicherlich nicht in philologisch-skrupulöser Weise, sondern mehr linguistisch getrieben haben. — „Wer gab nun diesen einst rohen Stämmen eine solche Sprache, Poesie und Weisheit?“ fragt Herder in seinen „Ideen.“ Er antwortet darauf: „Der Genius der Natur gab sie ihnen, ihr Land, ihre Lebensart, ihre Zeit, ihr Stammescharakter“ — und fügen wir hinzu — ihre Schulen, welche durch die Muttersprache, durch philosophische, mathematische und andere Studien beitrugen, die Denkkraft und den Geschmack zu so hoher Kultur zu bringen.

So lange aber die richtige Deutung des altklassischen Prinzipes nicht in der ganzen philologischen Lehrwelt zum vollendeten Durchbruche gekommen, so lange wird es auch noch dauern, ehe das Idealgymnasium auf den richtigen Standpunkt, die exakten Wissenschaften und die Muttersprache darin zum wahren Bürgerrecht gelangen.

In Sachsen hat zwar die vor einigen Jahren erlassene neue Gymnasialordnung den exakten Wissenschaften mehr Eingang verschafft, die wahre Idee der Gymnasialreform verlangt aber für jene Disziplinen mehr Garantien als die Anstellung eines Mathematikers und eines Naturwissenschafters gegenüber von acht Philologen. Das Publikum wird immer Ursache oder Neigung haben, zu behaupten, man hätte diese nicht e principio, sondern nur in honorem vulgi aufgenommen, und der gradus ad Parnassum sei immer noch das Vornehmste und Maaßgebende zur Erreichung und Beurtheilung der Gymnasialhumanität.

Die bösen Urtheile über die oft genug vorkommende Wunderlichkeit dieser „Humanität“ sind bekannt genug. Die Gymnasien im Norden unsers deutschen Vaterlandes haben sich ihnen mehr und mehr zu entwinden gewußt. Wie sehr aber die im Süden ihnen noch unterliegen, bezeugt nachfolgendes Bruchstück aus einem Briefe, den ein bekannter, hochgeachteter und auf dem Katheder

ergrauter Philosoph vor 5 Jahren an den Verfasser schrieb. „Es ist wahr, ich muß die von Ihnen gerügten Mängel unserer Universität zum großen Theile zugeben, und Niemand kann lebhafter, als ich, der ich mitten drin und drüber sein muß, die Kluft empfinden zwischen dem, was unsre deutsche Universität so leicht sein könnte und was sie ist. Wir vermögen indeß das Wenigste dabei, so lange unsre Mittelschulen, unsre Gymnasien, nur dem Afterhumanismus huldigen und den Universitäten in keinerlei Weise verständig in die Hände arbeiten. Ein solches Gymnasium, oder, wie es bei uns heißt, Lyceum, hat also den Zweck, Jünglinge mit allgemein humaner Bildung und zugleich mit demjenigen auszurüsten, was ihnen für ein Berufsstudium vorgehend nöthig ist. — Wie erfüllt sich dieser doppelte Zweck? — Humanität, die Summe dessen, was sich durch die rechte Bildung aus dem begabten Menschen entwickeln läßt; reiche, gründliche, wohlgeordnete Intelligenz und edelmenschlicher Karakter, beides in gefälligen und verfeinerten Formen im Leben bethätigt — diese Humanität also soll dort gewonnen werden. — Seit der Zeit, wo die Reformatoren Scholastik und Klosterschulwesen besiegten durch Auferweckung klassischer Studien und man in den Alten die besten und schönsten Muster von Bildung erkennen lernte, hat sich durch ein unbegreifliches Geschick das Gesammtstreben der Humanisten, immer mehr und mehr vom Zwecke abirrend, auf die Mittel gewendet und, diese zum Alleinzweck erhebend, eben da aufgehört zu wirken, wo vernünftiger Weise ihre bedeutendere Thätigkeit erst beginnen sollte. Man wollte die Alten kennen lehren und lehrte dafür ihre Sprachen; nur die Sprache, trocken, steif und kalt. — Wem bekannt ist, welche Dürre und Aermlichkeit des Geistes dazu gehört, sein Leben zwischen Varianten und Accenten hinzubringen, wird auch beobachtet haben und es natürlich finden, daß ein solcher Logophile, wenn er in seinem 50. Jahre eine Lesart aufgestöbert und bombastisch als die bessere erwiesen hat, das dünkelhafteste und fürs Leben und zumal für Erziehung unbrauchlichste Wesen ist. — Noch mehr verschanzten und verpuppten sie sich, nachdem es ihnen gelungen, die meist seichten und einseitigen Angriffe der realistischen Nützlichkeitsmänner (Philanthropisten) abzuwehren. Es erfolgten zwar Reformen, aber im Unwesentlichen. Oder wollen

Sie mir beweisen, daß die Schüler unsrer Lyceen wirklich in den Geist des Alterthums eingeweiht und ihnen irgend eine Anleitung zur Vermittlung desselben mit unsrer Zeit und dadurch zu thätiger Befruchtung zu Theil werde? Heraus, heraus, beweisen Sie's, Freund! Neun, sage neun Jahre der schönsten, heiligsten, für jedes Menschenleben entscheidendsten Zeit nehmen sie hin aus dem Schatze unsrer Jugend; und was empfängt sie dafür? Sind diese Philologen überhaupt die Leute, eine solche Schaar zu solchem Ziele zu führen? Sie treten an die Spitze; diese folgt; wohin? Nach Hellas und nach Rom wollen oder sollen sie, in eine Welt, schlicht, edel, natürlich lachend, dichtungsreich, gediegen, tiefernst, erhaben; eine Welt, voll von innerer Freiheit! — Suchen Sie mir sechs von unsern Studenten, die es unsern Gymnasien verdanken, die Alten in diesem Geiste erkannt zu haben. — Vielleicht, ich hoffe es, ists anders in Ihrem Sachsenlande. Daß es aber viel anders sei, bezweifle ich. — Man hat mir entgegnet, daß hier nur die Mittel, die sprachlichen Erfordernisse zum Verständniß der Alten, zu geben seien. Ist das wirklich so, dann käme freilich die Schuld auf die Gymnasialordnung. Aber warum sieht der praktische Lehrer die totale Unzulänglichkeit eines solchen Systemes nicht ein und thut deßhalb ein Uebriges und fügt hinzu, was jene verabsäumte. — Und die Disziplin? Sie kennen sie, repräsentirt durch die Erzählung, die Freund N. bei Ihrem Hiersein von der skandalösen Weise der Professoren uns machte. Weckt und veredelt man vielleicht das Ehrgefühl, diese zarte heilige Blüte auf diese Weise? Gewinnt der künftige Student und Bürger etwa so jene Urbanität, welche heutzutage Keinem mehr zu erlassen ist?" —

Aus diesen und ähnlichen theilweise auch für andere Theile des deutschen Vaterlandes beherzigungswerthen Gründen mochte es wohl geschehen sein, daß auf der vor einigen Jahren in Dresden abgehaltenen großen Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner Professor Fritzsche aus Rostock auftrat und — gestützt auf die Behauptung, daß die öffentliche Meinung der Philologie abgeneigt sei und daß „der Zeitgeist die Philologie für überflüssig halte und ihre Abschaffung verlange" — den Antrag stellte,

die Versammlung möge etwas berathen und unternehmen, um den Zeitgeist mit der Philologie zu versöhnen.

Ihm zur Entgegnung sprach Hofrath Thiersch aus München. — Er verwarf den Antrag in apodiktischer Weise und sprach die Ansicht aus, daß jene Behauptung nur das Geschrei der ungebildeten Menge und also jener Theil des Zeitgeistes sei, welcher „nicht die geringste Berücksichtigung verdiene." — Beide hatten, obgleich der letztere mit großem Beifallssturme die Tribüne verließ, Unrecht; denn beide gingen zu weit. Allerdings ist der Geist der ungebildeten Menge nicht der Zeitgeist; obgleich der vom gelehrten Stubendunste nicht umnebelte klare Sinn der weniger gebildeten Masse häufiger als man zuzugeben geneigt ist, das Vernünftige und Richtige erkennt und verlangt; und allerdings ist der ächte verständige Zeitgeist nur der durch übereinstimmende Ansichten und Forderungen der Gebildetsten der Zeit vertretene; allein die Gebildetsten findet man nicht immer unter den Gelehrtesten. Denn um das letztre zu werden, wurden diese — wenigstens bisher — gleich von vorn herein einseitig erzogen und müssen sich auch später in Folge der natürlichen Begrenzung menschlicher Fähigkeit zu ausschließlich in ein konkretes Gebiet des geistigen Lebens versenken. Zur wahren Bildung aber gehört jener harmonische, durch mehr oder weniger vielseitige Kenntnisse bewußtvoll gewordene Ueberblick über die ganze Natur der Dinge; jene gebildete Einsicht in das ganze Wesen der menschlichen Fähigkeiten, Wissenschaften und Bedürfnisse, jene duldsame weise Humanität, die jeder Seite des innern und äußern Lebens diejenige Würdigung angedeihen und dasjenige Recht widerfahren läßt, welche sie ihrer Stellung, ihrem Einflusse, ihrer Ausbildung nach beansprucht.

Diese Art des Zeitgeistes wird, wenn sie auch die gewöhnlich befolgte Methode und die ausschließend unduldsame Ausdehnung des philologischen Unterrichts und Strebens nicht zu billigen vermag, doch nie den eigenthümlichen bildenden Einfluß der klassischen Studien in Abrede stellen, eben so wenig als die theilweise Wichtigkeit und Nothwendigkeit der alten Sprachforschung. Dieser „gebildete Zeitgeist" weiß, daß die alten Schriften beachtungswerthe Bildungskräfte besitzen; daß sie uns Beispiele seltenen Rechts- und

hohen Schönheitssinnes, scharfen Forschungsgeistes, bewunderns-werther Darstellung, herrlicher Lebensweisheit und großartiger Ideen und Phantasieen vor Augen führen; weiß, daß Derjenige, der den edlen Kern der Alten wahrhaft erfaßt hat, und durchdrungen von den Schönheiten der antiken Welt, in den Idealen lebt, die aus ihrem Schattenreiche wehmüthig und doch erfrischend in eine kleinliche, blasirte Zeit herüberwinken, daß dieser selbst edel werden müsse und dem Gemeinen fremd; weiß, daß selbst die Mittel, deren man sich bemächtigen muß, um die genannten Zwecke möglichst vollständig zu erreichen, mannigfaltigen Einfluß auf die geistige Bildung ausüben; weiß, daß man die Grammatik als eine treffliche Formalphilosophie ansehen könne, die die Sprache logisch zergliedert, die Erkenntniß ihrer Elemente bewirkt und dann weiter lehrt, wie aus den gewonnenen Bestandtheilen die verständige und zierliche Rede wieder zusammengesetzt wird; weiß, daß ein wissenschaftliches Studium der Sprache vielseitige Aufklärungen gestattet und die gebildete Mittheilung bedingt. Das alles weiß der vernünftige Zeitgeist. Aber er weiß auch ferner, daß das Ziel der antiken Philologie in dem Gymnasium sich darauf beschränken sollte, ein möglichst anschauliches Bild von dem Leben der gebildeten Völker des Alterthums und Anleitung zu geben, im Geiste und, soweit dieß ohne Beeinträchtigung anderer humanistischer Bedürfnisse statthaft ist, auch in der Sprache ihrer Koryphäen zu denken, zu schreiben und zu handeln; und andrerseits weiß auch derselbe, daß aus der Gesammtmasse menschlicher Bildung gegenüber den philologisch-historischen Wissenschaften noch eine andre Gruppe hervortritt, welche ihrem Inhalte und ihrer erzieherischen Natur nach wesentlich anders und ergänzend ist, und daß die Schriften der Alten nicht bloß philosophischen, rhetorischen, grammatikalischen, poetischen Inhalts seien, sondern auch darunter mathematische Werke von bewundrungswürdigem Scharfsinne und naturwissenschaftliche Studien, zwar unvollkommener aber genialer Art gefunden werden. Der von philologischer Unduldsamkeit vornehm ignorirte Zeitgeist weiß, daß vor allem schon die Höhe unsrer exakten oder Realwissenschaften hinreicht, die moderne Zeit glänzend zu rechtfertigen vor dem merkwürdigen Vor-

wurf, daß das Alterthum hinsichts der Intelligenz und des Wissens auf einer höhern Stufe gestanden; und weiß, daß kein Weiser Griechenlands jemals nur eine Ahnung gehabt haben kann von dem Gipfel der Einsicht, den unsre heutigen (soliden) Philosophen, Mathematiker und Naturwissenschafter inne haben. Es ist ihm klar, daß das Geschäft dieser modernen Gelehrsamkeit, die das kunstreiche Gewebe der Natur und des Geistes zu durchdringen strebt, ungleich erhabener und menschwürdiger ist, als das des philologischen Bücherwurmes, der ein gut Theil seiner Lebenszeit daran zu setzen im Stande ist, um — welch ein herrlicher Gewinn für die Menschheit! — zu beweisen, daß ein bisher für ächt gehaltener Vers des Homer eingeschoben sei. Und es ist der gebildete und vernünftige Zeitgeist sich auch ferner bewußt, daß hauptsächlich jene andre Gruppe menschlicher Studien, daß hauptsächlich die mathematisch-physischen Wissenschaften es sind, welche uns von den mannigfachsten Fesseln des Aberglaubens und der Bildungslosigkeit befreiten, uns über die schöne Gesetzmäßigkeit der Naturerscheinungen belehrten, die Wunder der Thier- und Pflanzenwelt entschleierten, die unendliche Weisheit im kleinsten Organe des kleinsten Geschöpfes entzifferten, den scheinbar todten Mechanismus und blinden Zufall der Himmelserscheinungen in harmonische Ordnung und schöne Gesetzmäßigkeit auflösten und sogar durch exakten Kalkül bewiesen, in welch' hohem Grade es unwahrscheinlich sei, daß alle diese herrliche Harmonie der ganzen Schöpfung auf Zufall beruhe. Kurz und gut, er weiß, daß die realen Wissenschaften wie die moderne Literatur in keiner Hinsicht ärmer an Kraft und Material zur Entwicklung wahrer humanistischer Bildung, und sogar in Beziehung auf Gemüth und Religiosität bei weitem reicher sind.

Aber mit dieser Gesammtansicht Derer, die, auf dem Standpunkte wahrer Humanität stehend, mit freierem Blicke aus dem Leben in das Leben blicken, und mit allen diesen Gebildeten unsrer Zeit vermengt sich nun noch der gesunde Instinkt und das richtig ahnende Gefühl der weniger gebildeten Massen und bildet so den beherzigenswerthen Zeitgeist; und dieser Zeitgeist behauptet eben, daß der Tadel über die aus unsern Gymnasien hervorgehende Bildung ein völlig gerechtfertigter sei, so lange diese Bildung noch

ausschließlich oder überwiegend in den Händen der altklassischen Philologie verbleibt, die ihr bietet, was das Leben nur zum kleinsten Theile braucht und ihr vorenthält, was es begehrt. Und dieser gebildete Zeitgeist, welcher, wie Fritzsche meinte, die Philologie für ein „nothwendiges Uebel" hält, wird von diesem Gesichtspunkte aus selbst dann noch im Rechte sein, wenn er sie ohne Komplimente und schlechtweg ein „Uebel" nennt.

Das „historische Prinzip" (§. 56), das in den Gymnasien neueren Styles immer noch das maaßgebende zu sein scheint, erinnert eigentlich zugleich an den einzigen Erklärungsgrund der gerügten Mängel, nämlich an die historische Entstehung dieser Schulen. In dieser und in den damaligen Zeitverhältnissen war ihre Einseitigkeit allerdings begründet; denn Luthers Reformation war das Fundament der Gedanken- und Gewissensfreiheit für das ganze, auch fürs katholische Deutschland, und wirkte darum hauptsächlich auf die Schulen, welche in Folge deß gleich anfangs einen zu theologischen und daraus später einen zu philologischen Karakter annahmen. Darunter litt zunächst die vorher so hochgeachtete Mathematik; und von Naturwissenschaften konnte allerdings damals nicht wohl die Rede sein, denn diese waren ja noch in der Kindheit und ein von Ammenmährchen und Aberglauben gebildetes Durcheinander unreifer Erfahrungen und kindischer Ideen. Aber schon Melanchthon fühlte jene Einseitigkeit und stritt dagegen. Erst im Anfange des 18. Jahrhunderts stellten einige Gymnasien nothdürftig den mathematischen Unterricht wieder her; und die sächsischen Fürstenschulen erhielten nun endlich besondere mathematische Lehrer. Viele Gymnasien sind ihnen erst kürzlich hierin gefolgt. Aber fast allerwärts wird selbst die Mathematik (von Naturwissenschaft nicht zu reden) von der durch und durch philologischen Gesinnung des Lehrerkollegiums als Eindringling betrachtet und als Stiefkind behandelt. Der arme Mathematiker hat diesem gegenüber mit unendlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Und überall ist er der letzte im Kollegium; überall sein Gehalt der geringste. Selten, daß für den mathematischen Unterricht einer Klasse mehr als zwei Stunden wöchentlich eingeräumt ist. An mathematischen Beschäftigungen außer diesen Stunden ist fast gar nicht zu denken. Eben so wenig war bisher die Rede von einem wesentlichen Ein-

flusse der erworbenen mathematischen Kenntnisse auf das Aufrücken und die Abgangszensur. Eine kräftige Umgestaltung ist daher unsern sächsischen und deutschen Gymnasien nicht zu ersparen, auch wenn sie fortan nur als Berufsgymnasien für ideale Fächer, als Vorbildungsschule für die Universität, hingestellt bleiben sollen.

Das deutsche Element, seiner Sprache, Geschichte, Literatur und Gesittung nach muß auch in ihm den Kern bilden und um ihn herum in gleichem Range und ziemlich gleicher Ausdehnung die fremdphilologischen Disziplinen (Latein, Französisch, Griechisch), die historischen, die mathematischen und die physischen sich gruppiren, so zwar, daß das Lehrziel der beiden letztern Unterrichtsgebiete etwas beschränkter abzustecken, als bei dem allgemeinen Gymnasium für gut befunden worden war, immerhin aber für jedes mindestens $1/8$ des Ganzen in Anspruch zu nehmen ist, wogegen von den übrigen $6/8$ ungefähr 2 auf die historischen, 2 auf die fremdphilologischen und 2 auf deutsche Sprache und Philosophie zu vertheilen sein würden. Dabei würde dem mathematischen und Freihandzeichnen in der untern Hälfte des Gymnasiums in 4 wöchentlichen Stunden Raum zu gönnen sein.

Daß dazu **ein** Mathematiker eben so wenig ausreicht als **ein** Naturwissenschafter, bedarf der näheren Auseinandersetzung wohl nicht; an jedem derartigen Gymnasium müßten von jeder Art dieser Lehrer mindestens zwei und diese formell und materiell den andern ganz gleich berechtigt sein.

Auch würde man Unrecht haben, zu fürchten, daß bei solch einem Lehrplane die Oberfläche auf Kosten der Tiefe bebaut werde. Philologen wird man freilich dabei nicht bilden können; diese sind aber auch, denke ich, nicht der Zweck; denn die Gymnasien sind keine philologischen Fachschulen; und die Kunst der Prosodie und Metrik, die man auf dem lateinischen und griechischen Felde freilich aufgeben müßte, wird man unverhältnißmäßig kürzer und fruchtbarer in der lehrreichen Analyse deutscher Meisterwerke erreichen, die sonst wohl dem vom Brodstudium in Anspruch genommenen Jüngling und Manne oft zeitlebens fremd bleiben müssen.

Nur tüchtige Lehrer her, die ihr Fach beherrschen und ihren

Gegenstand reich und gründlich, voll und kernig zugleich darzustellen vermögen!

Uebrigens würde Derjenige, der mit dem Gymnasium des Gesetzentwurfs §. 55—65 einverstanden wäre, doppelt Unrecht haben, unserm Idealgymnasium jenen Vorwurf zu machen, indem jenes erstere sein Ziel noch breiter und höher absteckt. Ich weiß recht gut, daß die preußischen Gymnasien in vielen Dingen eben so hoch und noch höher gehen, aber ich weiß auch, wie sehr mit Recht von Einsichtsvollen dieß getadelt worden, und wie sehr man neuerer Zeit sich genöthigt gesehen, auch dort mäßiger zu werden.

Inwiefern die in den §§. 55—65 enthaltenen speziellen Bestimmungen sachgemäß erscheinen oder nicht, wird sich am besten aus dem folgenden Kapitel ergeben und aus dem darin enthaltenen Plane zu unserm

Normalgymnasium.

Es ist unmöglich, daß dem aufmerksamen Beobachter die vielen gemeinsamen Momente entgehen können, die beide eben betrachtete Arten der Berufsgymnasien besitzen. Die bedeutungsvolle Thatsache dieser reichen Gemeinsamkeit hat mich schon vor Jahren zu der Ansicht gebracht, daß es dem Staate und der Gesellschaft, daß es für die öffentliche Erziehung wie für die öffentliche Oekonomie nur von ungemeinem Vortheile sein müsse, wenn eine Schulreform diesen wichtigen Umstand beachten, und, anstatt nachtheiliges Vielerlei zu schaffen und Kräfte und Gelder unnöthig zu zersplittern, durch eine wohlüberlegte, weise und lebenskräftige Organisation beide Gymnasien so mit einander verbände, daß eines des andern Wächter gegen Einseitigkeit, eines des andern Stütze gegen Dürftigkeit, eines des andern Regulator, jedes aber Ast desselben Stammes sei. Erfahrungen in eigner Lehrpraxis und vielfache Reisen und Beobachtungen deutscher Schulzustände haben meine Ansicht immer mehr bestärkt und eine feste Ueberzeugung gegründet, die im Interesse der einheitlichen und gemeinsamen Bildung aller höheren Berufsstände Deutschlands und im Interesse der Nationalökonomie den Rath ausspricht:

Keine realen und keine idealen Gymnasien in isolirter, einander gegenüberstehender Weise, sondern ein einiges normales Gymnasialwesen, in welchem Realismus und Idealismus in brüderlicher Gleichberechtigung zum Ziele ächter lebensfähiger Humanität hinstreben; innig vereint, wo die harmonische Menschenbildung, friedlich getrennt, wo die Berufsbildung dieß erheischt. Denn daß das letztre schon einigermaßen auf dem Gymnasium geschehen müsse, unterliegt, wie schon bemerkt, kaum noch einem Zweifel. Wenn die Verhältnisse des bürgerlichen Lebens es gestatteten, daß das Gymnasium gar keine Beziehung auf den dereinstigen Beruf zu nehmen, sondern die Menschenbildung allein und in ganz allgemeiner Weise zu seinem pädagogischen Ziele zu wählen hätte: so brauchten wir weder ein realistisches noch ein idealistisches, sondern nur das allgemeine Gymnasium. Wie sehr die praktische Pädagogik aber stets gefühlt, daß es nothwendig sei, bei der allgemeinen Vorbildung diejenigen Fäden vorzugsweise zu entwickeln, an denen der einstige Beruf sich anknüpfen wird, zeigt uns am deutlichsten die Geschichte der bisherigen Gelehrtengymnasien, die diese Richtung bis zur Einseitigkeit verfolgt und sich in Philologenschulen verwandelt hatten. Liegt diesem Fehler auch eine wohl motivirte Forderung des äußern Lebens zum Grunde, so hat das Gymnasium doch sich sehr zu hüten, daß die Berücksichtigung dieser Forderung zum Fehler werde, wie sie es jetzt in zweifacher Weise geworden; erstens nämlich, indem es dieselbe viel zu zeitig und zweitens in einer Weise geltend machte, wodurch die gesunde Harmonie des Humanismus gestört wurde. In ähnliche Einseitigkeit zu verfallen, laufen die Realgymnasien Gefahr.

Mit Vermeidung beider Fehler und namentlich unter der Voraussetzung, daß die Färbung durch den Beruf nicht eher beginnen dürfe, als bis der allgemeine Humanismus im Wesentlichen begründet und entwickelt und die Berufswahl mit Bewußtsein möglich geworden, ist das Normalgymnasium konstruirt, dessen Plan ich nun in einigen rohen Zügen folgen lassen will.

1) Das Normalgymnasium, fußend auf die untere Gemeinde- oder Elementarschule, beginnt seinen Lehr-

gang mit dem vollendeten 10. Altersjahre seiner Zöglinge und zerfällt in das Unter- und das Obergymnasium.

2) Das Untergymnasium hat einen sechsjährigen Lehrgang. Seine sechs Jahrgänge sind jedoch zu zweien und also in drei Hauptklassen vereinigt: Quinta, Quarta, Tertia, von denen eine jede demnach in eine untere und eine obere zerfällt.

3) Das Untergymnasium entfaltet sich ganz nach den Grundsätzen und in der Weise des S. 92 rc. abgehandelten und entworfenen allgemeinen Gymnasiums. Der wahre Humanismus, die harmonische Menschenbildung (S. 64, 119, 126) ist sein Prinzip und sein Zweck. — Sein Lehrziel und Lehrgang ist, in rohen Linien, folgender.

a. Hinsichts der philologischen Disziplinen. In der Muttersprache ähnlich dem im §. 44 des Entwurfs bei den Realschulen Vorgezeichneten, jedoch mit höheren Gesichtspunkten. Gute stylistische Ausbildung, Einsicht in die Eigenthümlichkeiten der Grammatik und überhaupt der Organisation der deutschen Sprache; schriftliches und mündliches Extemporiren; Auslegung, Kenntniß und Verehrung der Lieblingsschriftsteller und Dichter der Nation nach ihrer ästhetischen, wissenschaftlichen und politischen Bedeutung. — Im Lateinischen das Lesen und Verstehen erzählender und leichter oratorischer Schriftsteller. Im Französischen dasselbe Ziel, zugleich aber mit besonderer Berücksichtigung der Sprachfertigkeit. — Der fremdphilologische Unterricht beginnt nicht mit dem Lateinischen, sondern mit der französischen Sprache, denn es ist unpädagogisch, mit derjenigen fremden Sprache zu beginnen, deren Idiom von dem der Muttersprache am meisten abweicht und darum dem Knaben zu fremdartig, zu abstrakt und zu schwierig entgegentritt.

Der nicht zu verkennende Widerwille der Jugend gegen die altklassischen Sprachstudien beim Beginne

derselben kann nur von ganz verblendeten Lehrern übersehen werden oder nur bei solchen nicht bemerkbar werden, die mit seltener Genialität jeden Stoff dem Schüler interessant zu machen vermögen. Die Philologen wollen die Wurzel und Bedeutung dieser Opposition nicht erkennen, und anstatt ihrer Unterrichtseinrichtung, legen sie dieselbe dem Geiste der häuslichen Erziehung zur Last.

In Quinta wird daher von fremden Sprachen nur die französische getrieben, weniger als Zweck, sondern mehr als Mittel, um die leichte Erlernung andrer schwererer Idiome vorzubereiten, Sinn und Kraft für philologische Studien zu entwickeln. Die logischen Anwendungen der Elemente der Grammatik spielen dabei die Hauptrolle. In Quarta gesellt sich das Latein dazu und wird sich nun im verständigen Vereine mit dem Französischen um so schneller entwickeln. Das Philologische, ich meine damit das eigentlich Sprachliche, das Latein, was zum ersten Uebersetzungsgebrauche nöthig, muß der Quartaner weg haben, ehe er Quarta verläßt. Das Weitere ist Ausbildung, Uebung. In Tertia seien schon beide Sprachen weniger Zweck als Mittel zu einem idealen Bedarfe. Darum sei auch die Behandlung beider gleich fern von mechanisch-linguistischer als philologisch-skrupulöser Einseitigkeit. Jede korrespondire aber fortwährend mit der andern; das Bindeglied ist die vergleichende Grammatik, die, auch schon hier und in ihren Elementen einen prächtigen Turnapparat für den Scharfsinn abgibt. Zur Lektüre fast nur Chrestomathien, und zwar solche, die den Genius der Sprache am deutlichsten offenbaren. Die Feinheit der Syntax, die durchsichtige Klarheit, die elegante Geschmeidigkeit, die naive Würde der klassischen französischen und die Kraft und Kernigkeit und ernste Erhabenheit und gedrängte Fülle der lateinischen Sprache werden in wohlthätig sich ergänzenden Gegensätzen ei-

nen reichen erzieherischen Werth für die geistige Ausbildung überhaupt, für die dialektische insbesondere entwickeln. In Tertia tritt das Griechische hinzu, das indeß hier möglichst kompendiös und mehr nur in Absicht auf praktischen Sprachgewinn zu betreiben, wodurch es auch bei wenig Stunden möglich ist, so weit darin zu kommen, als nöthig erscheint, um sich hinsichts der mehrfachen griechischen Entlehnungen, die wir in unserer Kunst und Sprache besitzen, einigermaßen zurecht zu finden.

b. Hinsichts der historischen Disziplinen. Die Weltgeschichte mit besondrer Berücksichtigung — nicht der neuern — sondern der altklassischen Völkerschaften. — Die Religion in früher bemerkter Weise. — Die Geographie, besonders die politische und physische und beide in inniger Wechselbeziehung zur Geschichte.

c. Aus den mathematischen Wissenschaften. Die Zifferrechnung bis mit den bekannten Anwendungen der Proportionen auf das Geschäftsrechnen; die Buchstabenrechnung bis mit den Gleichungen zweiten Grades; die ebene und körperliche Elementargeometrie; einschließlich die Lehre von der Kugel, an welche sich die mathematische Geographie anschließt. — Sorgfalt im Systeme, Lebensfrische im Inhalte, Gymnastik in der Methode — sind drei zu beachtende Hauptpunkte. Namentlich hat sich zu Anfang der Unterricht vor dem zu sehr Abstrakten und Strengen in Acht zu nehmen. In Quinta wird Arithmetik und Geometrie gleichzeitig eben bloß zum Zwecke der intellektuellen Entwicklung und in der Absicht getrieben, den Geist an die mathematischen Vorstellungen und Bewegungen zu gewöhnen, ihn zur Aufnahme der eigentlichen Mathematik erst geschickt zu machen.

d. Betreffs der physischen Wissenschaften aus dem naturhistorischen und dem physikalisch-chemischen Felde so viel als einerseits hinreicht, um eine geordnete Ein-

und Uebersicht des Wichtigsten aus diesen Gebieten und andrerseits jene (S. 112 ꝛc., 127 ꝛc. bemerklich gemachte) formale Bildung zu entwickeln, wie sie unter gegebenen Umständen möglich ist. Der Physik verbleibt hierbei der eigentlich zur angewandten Mathematik gehörige Theil der Mechanik: die mehr populäre als mathematische Darstellung der bewegenden Kräfte.

e. Das Zeichnen erstreckt sich, wie die vorigen Gegenstände, durch alle Klassen; in Quinta vorzugsweise Freihand-, in Tertia vorzugsweise geometrisches und Planzeichnen; in Quarta als Uebergang gemischt. Beim geometrischen Zeichnen sind die Hauptzüge die Projektionslehre und die Perspektive zum Verständniß und die Schüler so weit zu bringen, um bei Aufzeichnung eines einfachen Gegenstandes nach der Natur keine groben Verstöße gegen jene Gesetze zu begehen. — Gehörige Ausbildung in der Schreibe- und Gesangeskunst darf nicht vergessen werden; und tüchtige, fleißige Uebungen in der körperlichen Gymnastik verstehen sich von selbst.

Auch sämmtliche Realdisziplinen müssen lebendig, wo immer möglich durch Autopsie und mit stetem Bezuge auf ideale Tendenz behandelt werden. So z. B. die Geographie in Herders Sinne als eine erstarrte Weltgeschichte einer- und eine lokalisirte Naturgeschichte andrerseits. Realismus und Idealismus wandern Hand in Hand, und so, daß ein einiges, höheres humanistisches Ziel die Richtung beider bestimmt.

4) Der Austritt aus dem Untergymnasium erfolgt in Folge einer vollständigen Uebergangs- oder Abgangsprüfung, die die erlangte Reife des Untergymnasiums bezeugt. Ich will diese Reife die kleine Maturität nennen. Die Hauptarbeit bei dieser Prüfung ist eine Abhandlung, in welcher der reife Tertianer mit möglichster Benutzung aller seiner in und aus den verschiedensten Gebieten erlangten Bil-

dung die nun getroffene Wahl seines Berufes vollständig, umsichtig (wissenschaftlich, politisch und praktisch) und in schönem Deutsch begründet und in mündlicher Disputation gegen seine Mitschüler rc. vertheidigt. — Diese kleine Maturität befähigt zum Eintritte in eine der beiden Abtheilungen des Obergymnasiums, und ist zugleich als die geeignetste Vorbildung für mittlere Fachschulen, namentlich für Lehrerseminare, wie auch als Abschluß zum Eintritte in das praktische Leben für jene Stände anzusehen, die, ohne die volle Gymnasialmaturität zu erstreben, einer möglichst wissenschaftlichen Grundlage bedürfen: so die Post- und niederern Expeditions- und Verwaltungsbeamten, Kaufleute, Apotheker, mittlere Landwirthe u. dgl. — Denn da der Erlangung dieser Maturität eine vollständig motivirte Wahl des Berufes und eine Abhandlung und Vertheidigung dieser Wahl voraus zu gehen hat, so versteht es sich von selbst, daß die obere Klasse des Untergymnasiums durch eine populär philosophische Betrachtung der Verhältnisse außerhalb und nach der Schule in einer etwa zweistündigen Hodegetik des praktischen und öffentlichen Lebens eine Art von Abschluß zu formiren hat.

5) Das Obergymnasium ist das Berufsgymnasium, und theilt sich in ein reales und ein ideales. Jedes besteht aus zwei Klassen, Sekunda und Prima. Beide Klassen sind beim erstern einjährig; bei letztrem dagegen ist nur die Sekunda ein-, die Prima aber zweijährig. (Der Grund hiervon: S. 135). Die Realmaturität wird daher in der Regel mit dem 18., die Idealmaturität mit dem 19. Lebensjahre erreicht. Die volle Maturität des Realgymnasiums entspricht dem bei Abhandlung dieses Gymnasiums angegebenen Ziele; die des Idealgymnasiums deßgleichen (s. S. 132 und 151).

6) Der realen Abtheilung ist eigenthümlich:
   a. Der Wegfall des Lateinischen und die Aufnahme des Englischen, das bis zur Fähigkeit im Sprechen zu pflegen ist.

b. Bedeutendes Vorwalten des mathematischen Unterrichts, dessen Aufgabe in der Sekunda zunächst darin besteht, die Arbeiten des Untergymnasiums zu vervollständigen und zu befestigen und nach dem Leben hin zu erweitern. Daher wird hier die Geometrie erst durch die ebene Trigonometrie theoretisch vervollständigt und dann noch in der Eigenschaft als angewandte behandelt. Die sphärische Trigonometrie in das Gymnasium mit aufzunehmen (wie §. 50 will) ist althergebrachte Gewohnheit, aber nicht zu billigen. Sie bietet, wie schon früher bemerkt wurde, weder besonders eigenthümliche Methoden im Interesse der intellektuellen, noch bemerkenswerthe Anwendungen im Interesse der materiellen Ausbildung. Weit beachtenswerther in beiderlei Beziehung sind die niedere Analysis und die Kurvenlehre, die auch nebst einer mathematisch begründeten Mechanik die Mathematik der Realprima bilden sollen.

c. Bedeutenderes Vorwalten der Naturwissenschaften, immer noch aber mehr in Rücksicht auf formelle als auf materielle Bildung. (S. S. 114, 116 ꝛc.) Tieferes Eindringen in den Inhalt der Zoologie, Botanik und Mineralogie und der physikalisch-chemischen Wissenschaft, letztere bis zu den Grundzügen der organischen Chemie.

d. Fortgesetztes Zeichnen und zwar in allen drei Zweigen desselben.

7) Dem idealen Obergymnasium ist eigenthümlich:

a. Die Fortsetzung der lateinischen Sprache bis zum gründlichen Verständniß derselben, auch in ihren schwereren, dichterischen Werken; wobei jedoch immer im Auge zu behalten, daß eine schmucklose Fertigkeit im lateinisch Schreiben ausreichend und die peinliche Analyse der kleinsten Details der grammatischen, syntaktischen und prosodischen Formen unnütz und Zeitverschwendung, daher die kursorische Lektüre der Klassiker mit besondrer Rücksicht ihrer schönen Sprache

im Ganzen und ihres kernigen Geistes die Hauptsache sei.

b. Die besondere Pflege des Griechischen, welche ihren Kulminationspunkt aber erst in dem letzten Jahre, d. h. in dem zweiten Jahre der Prima, erlangt; das als eine besondere altphilologische Selecta anzusehen wäre. Dieser ist die weitere Ausbildung der griechischen Syntax zugewiesen, die, als etwas mehr Verwickeltes, ohnehin eines reiferen Alters bedarf. Im Interesse der Theologen und Philologen kann und mag dann diese Klasse das Griechische so weit fortführen, daß sie zur Hermeneutik schwererer Schriftsteller allenfalls geschickt macht. Wie wenige der heutigen Gymnasien bringen es selbst so weit! Die süddeutschen z. B. sind wohl zufrieden, wenn ihre Maturi zur Noth übersetzen können.

c. Das bedeutende Zurücktreten der Mathematik in der Prima, die nur noch durch einige Repetitionen und durch eine weitere Behandlung der Mechanik in der Eigenschaft als formelles Bildungsmittel und behufs der Erzielung einer unbefangenen Anschauung der mechanischen Kräfte und Erscheinungen der Außenwelt vorhanden ist.

d. Eine mehr verdichtete und enzyklopädische Behandlung der Naturwissenschaft, hauptsächlich in ähnlichem Sinne, wie eben bemerkt, und als intellektuelles und ethisches Erziehungsmittel.

e. Gänzliches Zurücktreten des Zeichnens.

f. Das zweite Jahr oder die zweite Klasse der Prima, die sub b angegebene Selecta, welche vorzugsweise historischen und altklassischen Karakters ist.

g. Die hebräische und englische Sprache sind nicht organische Gegenstände dieses Gymnasiums; doch ist darin Vorsorge zu treffen, daß dergleichen Studien Einzelnen ohne übermäßige Anstrengung möglich werden.

8) Gemeinschaftlich ist beiden

a. der fortgesetzte deutsche Unterricht, dessen Pflege in ästhetischer und nationaler Beziehung der Stolz des deutschen Gymnasiums sein soll.

b. Die Fortsetzung des Französischen bis zum ziemlich geläufigen Uebersetzen und Sprechen.

c. Der gemeinsame Unterricht in der Geschichte der Religion, der Menschheit und der Erde (Geographie und Geologie).

d. Die Propädeutik der theoretischen und praktischen Philosophie mit besondrer Rücksicht auf moralische und lebenspraktische Bürgerbildung (s. S. 121, 125 rc.).

e. Der mathematische Unterricht in der Sekunda.

9) Die Direktionsverfassung ist eine mehr kollegialische als büreaukratische. Der Rektor wird vom Lehrerkollegium auf drei Jahre gewählt, und zwar einmal aus den realen, einmal aus den idealen Fächern. Die Wahl bedarf der Bestätigung der Regierung. Für die Selbstständigkeit der Schule, die Bedeutung und Organisation der Lehrerkonferenzen und die sonstige Leitung des Ganzen bieten die Einrichtungen der preußischen Gymnasien ein in den meisten Punkten beachtenswerthes Vorbild. Um die Verletzung bestehender Verhältnisse thunlichst zu vermeiden, dürfte als Uebergangseinrichtung die Bestimmung zu treffen sein, daß der derzeitige Rektor in dieser Eigenschaft und zugleich als Spezialvorstand des idealen Obergymnasiums verbleibe, und der Spezialvorstand des realistischen Obergymnasiums in der Eigenschaft als Conrector eintrete.

10) Das Lehrerkollegium besteht mindestens aus 12 ordentlichen Lehrern, darunter 5 für die realen Disziplinen (einschließlich des Zeichnens) und 7 für die andern. Unter den letzteren müssen die Lateiner zugleich gute Franzosen, und die Lehrer, denen vorzugsweise die moderne Philologie obliegt, möglichst philosophisch gebildet sein.

11) Der Lehrplan würde nun mit Berücksichtigung der im Obergymnasium theilweise entstehenden Parallelklasse, und unter Annahme von 36 wöchentlichen Lehrstunden ungefähr folgender sein:

Klasse.	Philolog. Disziplinen.					Historische			Mathematische	Naturwissenschaftl.	Fertigkeiten: Zeichnen, Schreiben, Gesang.	Philosophie u. Hodeg.	Summa der Stunden.
	Deutsch.	Lateinisch.	Französisch.	Griechisch.	Englisch.	Weltgeschichte.	Religionsgsch. u. Moral.	Geographie.					
Selecta	4	8	0	10	0	2	2	2	3	3	0	2	36
Ideale / Prima / Reale	4	6 — 0	3	9 — 0	0 — 5	2	2	0	3 — 6	3 — 6	0 — 4	4	36
Ideale / Secunda / Reale	4	6 — 0	3	6 — 0	0 — 6	2	2	1	5	3 — 5	0 — 4	4	36
Tertia	3	4	3	2	0	3	2	1	6	6	4	2	36
Quarta	3	6	3	0	0	3	2	1	6	6	6	0	36
Quinta	6	0	6	0	0	2	3	1	6	6	6	0	36

12) Schließlich bedarf es wohl kaum einer näheren Auseinandersetzung, daß beide Obergymnasien gleichberechtigte Vorbildungsanstalten für die ordnungsmäßige Inskription auf irgend welcher höheren Fachschule bilden, es sei die letztere nun eine isolirte oder an der Universität oder an der höhern polytechnischen Schule Theil habende Akademie. Von selbst versteht es sich aber, daß die Männer und Beamten der Urgewerbe, der Technik, des Militärstandes durch das reale, die der Religions- und Rechtspflege aber durch das ideale Gymnasium zu wandern haben. Den Aerzten kann die Wahl füglich freigestellt werden. Sollte bezugs ihrer aber eine feste Bestimmung getroffen

werden, so müßte man der Realmaturität den Vorzug geben. Dagegen wird sich der Stand der bildenden Künstler und der Kaufleute seltener in der Lage befinden, das ganze Gymnasium durchzumachen; und es dürfte den eigenthümlichen Ansprüchen und Verhältnissen dieser Fächer gemäß die kleine Maturität als das gewöhnlichere aber auch nothwendige Ziel ihrer allgemeinen Vorbildung anzunehmen sein.

Es ist nicht unwahrscheinlich, daß manche deutsche Schulmänner behaupten werden, die Idee einer derartigen Kombination sei durchaus nicht neu und auch durchaus nicht glücklich, und sei nicht bloß durch Spekulation, sondern auch durch die Erfahrung widerlegt.

Ob die Idee wirklich neu oder noch nicht da gewesen, kann ich nun freilich wohl nicht behaupten; denn wer kann Alles wissen und Alles lesen; doch ist mir wenigstens eine Idee zu einer derartigen Organisation aus einem derartigen Prinzipe entwickelt, noch nirgends vorgekommen. Auch thäte das gar nichts zur Sache, wenn es anders wäre. Die Priorität dieser Idee zu verlieren, wäre mein geringster Kummer. Daß sie aber unpraktisch und bereits auch von der Erfahrung gerichtet sei, das ist ein Einwurf, der ihr ans Leben geht und der Berücksichtigung werth erscheint. Zwar gibt es in Deutschland hin und wieder bereits Gymnasien, die auf den ersten Blick unserm Normalgymnasium ähnlich erscheinen, so das mit einer Realsektion versehene Potsdamer und Wormser Gymnasium, das Johanneum zu Hamburg, das Braunschweiger Gymnasium und das köllnische zu Berlin. Ich kenne diese alle, ihrer Einrichtung und ihrem Wesen nach, aus eigener Anschauung, und weiß daher, daß diese alle dem Normalgymnasium eben nur auf den ersten Blick gleichen, eben so, wie zwei Häuser von außen einander gleichen können, der Geist, der drinnen treibt und die Wirthschaft, die getrieben wird, mag eine noch so verschiedene sein. Dem Geiste nach dem Normalgymnasium am ähnlichsten erscheint das zuletzt genannte, obwohl jenes in der Organisation (die Trennung in Unter- und Obergymnasium, das prinzipielle Auseinandergehen des letztern, der Lehrplan rc.) wesentlich entwickelter erscheint.

Wenn solche Gymnasien, wie das Potsdamer und Braun-

schweiger, die nicht aus pädagogisch-humanistischem Prinzipe, sondern weil die bürgerliche Gesellschaft und die Anstellungsverordnung es verlangen, und die also nur ihren Kunden zu Liebe Realien treiben und an das Gymnasium Realklassen anleimen – wenn solche Gymnasien, sage ich, dem Sachverständigen nicht gefallen und sich zu keiner kräftigen blühenden Organisation entfaltet haben, so ist das ganz in der Ordnung und natürlich. Wie kann eine kranke Wurzel einen fruchtbaren Baum treiben, wie der prinzipielle Zwiespalt zur blühenden Einheit führen. Dergleichen Gymnasien, die den altklassischen Humanismus als den einzig wahren erkennen, und dabei auf ihre Firma schreiben: „Hier werden auch Realien getrieben!" kommen mir vor wie eine öffentliche Lüge, wie das marktschreierische Gebahren der Pariser Kaffeehäuser, die „cinq billards!" ankündigen und nur zweie besitzen oder noch ein drittes, das sich unbrauchbar zeigt.

Am meisten dürfte die Geschichte des Johanneums in Hamburg den Gegnern unsrer Idee zu statten kommen. Diesem Institute hat man das prächtigste Gebäude errichtet, das Deutschland für derartige Zwecke aufzuweisen hat; und es wurde der Unterrichtsplan desselben von dem als philologischen Forscher und Schriftsteller rühmlichst bekannten Rektor Kraft so entworfen und ausgeführt, daß neben der „Gelehrtenschule" eine „Realschule," beide gleichmäßig auf der mit ihnen eng verbundenen Bürgerschule fußend, errichtet ward. Diese ziemlich gute Architektonik wurde später vom Hamburger „Scholarchate" gegen den Willen Kraft's aus nichtigen Gründen wieder aufgehoben. Zum Vorwande dienten zufällige und persönliche Unzukömmlichkeiten. Die Realschule bekam nun ihren eigenen Direktor und entfaltet sich jetzt rein selbständig, und so bestehen jetzt beide Anstalten, der Form nach in engster Berührung neben einander, dem Wesen nach durch eine große Kluft geschieden, sich gegenseitig beeifersüchtelnd und hemmend. Der Zustand dieses Johanneums ist mir als ein warnendes Beispiel nach vielen Seiten hin erschienen. Wo, wie es in dergleichen Republiken zu gehen pflegt, Viele zu Rathe sitzen über Sachen, die sie nicht verstehen, da ist die Einsicht in der Regel auf der Seite der Minderheit. Und die Stimmen werden gezählt und nicht gewogen. Und es muß natürlich erscheinen, daß ein Senat

von Kaufleuten, wenn er über pädagogische Organisationen Beschlüsse faßt, nur zufallsweise das Richtige treffen kann. Darum beweist das Schicksal des Hamburger Johanneum gar nichts gegen die Idee des Normalgymnasiums, um so weniger, als auch die erste von Kraft entworfene Einrichtung noch kaum richtig und vollkommen war. Denn es hatte dieser nur eine reine Realschule neben das Gymnasium gesetzt, die nicht vielmehr als die Direktion mit einander gemein hatten*).

Wie wenig die bereits vorhandenen Gymnasien durch ihre Erfahrungen gegen die Idee des Normalgymnasiums etwas zu beweisen vermögen, weil diejenigen, die ihm ähnlich zu sein scheinen, kaum den Mantel mit ihm, geschweige denn den Geist gemein haben, kann der Sachse in nächster Nähe und in einer seiner berühmtesten Erziehungsanstalten erfahren, in dem Blochmann'schen Institute zu Dresden, das innerhalb seiner Mauern ebenfalls ein altklassisches und daneben, aber ziemlich getrennt, ein realistisches Gymnasium, letzteres als Familienstiftung eines Grafen Vitzthum von Eckstädt einschließt.

Schon dieser letztere Umstand läßt die Frage zu, ob diese Einrichtung zugleich auch ein Ding der Ueberzeugung des Dirigenten sei? Ich glaube Grund zu haben, dieß verneinen zu können. Wenigstens ist das Institut kein Ding der Ueberzeugung, wie sie

---

*) Daß im Hamburger „Scholarchate" die pädagogische Weisheit nicht mit zu Rathe saß, beweist übrigens die ganze Verfassung des Johanneums. Dasselbe enthält also ein Gymnasium, in welchem aber gar keine Naturwissenschaft getrieben wird; daneben eine Realschule, welche viel Naturwissenschaft, darunter aber keine Chemie, dafür aber ein wenig Latein treibt, das jedoch nicht verbindlich, daher nur von Wenigen besucht und kraftlos ist. Beide Schulen nehmen ihre Zöglinge schon mit dem 8. Altersjahre auf, um sie von da an entweder zu philologischer oder zu realistischer Einseitigkeit zuzurichten. Ferner enthält dieß Johanneum auch ein „akademisches Gymnasium", eine Art Prouniversität, ein Hermaphrodit, der in unsere Zeit und Verhältnisse nicht mehr paßt, und als ein künstliches Glied in eine Lücke geschoben ist, die nicht existirt, und dessen Zeitwidrigkeit sich daher durch kümmerliches Dasein rächt, wie die Auditorien beweisen, in denen jeder von den sechs Fachprofessoren froh ist, wenn er 4 — 6 Schüler zusammenbringt. — So war es wenigstens vor 5 Jahren und ich habe nicht vernommen, daß etwas Wesentliches an dieser Konstitution geändert worden wäre.

Snell einst in einem geistreichen Programme über das Real-Gymnasium des Blochmann'schen Institutes ausgesprochen. Denn verdankte dasselbe seine Existenz nicht blos dem eisernen Willen eines hellsehenden Testators, sondern auch gleichzeitig dem Lebensprinzipe unsers Normalgymnasiums, wie könnte dann der Vorstand desselben im Programme von 1844 schreiben, daß der Zweck der ganzen Lehranstalt sei: „in zwiefacher Richtung den Zöglingen diejenige christliche und allgemeine wissenschaftliche und sittliche Bildung zu geben, die sie für ihren ewigen Beruf sowohl als für ihren irdischen bedürfen." Und dieser zwiefache Weg sei einmal der einer humanistischen Gymnasialbildung (durch das „klassische Gymnasium") „wie sich solche in unsern deutschen Gymnasien seit der Reformation begründet, entwickelt und als die vortrefflichste bewährt hat; und der einer wissenschaftlichen Vorbildung durch das Realgymnasium, wie solche neben jener unsre Zeit für Knaben und Jünglinge in Anspruch nimmt, die ihre fernere Bildung nicht durch Fakultätswissenschaften auf Universitäten bezwecken."

Dieser Erklärung und Sonstigem nach muß ich das Blochmann'sche Institut ebenfalls zu jenen Mischanstalten rechnen, die mit zwei Winden segeln. Wer die Idee des realistischen Gymnasiums, wie (oder weil?) es „unsere Zeit verlangt", klar erkannt hat, kann nicht mehr behaupten, daß das antike am „vortrefflichsten" sei, um den Menschen als Bürger zweier Welten harmonisch zu erziehen und zu bilden.

Wie wenig das Prinzip des Blochmann'schen kombinirten Gymnasiums dem des Normalgymnasiums entspricht, geht auch schon aus dem einzigen Umstande hervor, daß der Direktor geglaubt hat, die Ueberzeugung pflegen zu müssen, „von der Nothwendigkeit, jede Richtung beider Gymnasien **scharf zu sondern** und eigenthümlich zu begrenzen, und daß dieser Ueberzeugung getreu das „„humanistische"" und das Realgymnasium in der **Anlage** des Unterrichts und den gesammten Bildungsmitteln sorgfältig auseinandergehalten worden ist."

Man mag daraus erkennen, wie das Organisationsprinzip des Blochmann'schen Gymnasiums ein dem des Normalgymna-

siums fast gerade entgegengesetztes ist. Denn dieses hält dafür, daß das Interesse des „ewigen" Berufes sowohl als das des „irdischen" (s. S. 166), daß die innere Welt des Geistes und die äußere des Lebens, daß Alles nicht Trennung, nicht „scharfe Sonderung", nicht Widerstreit, sondern Annäherung und Einigung, und friedliche und freudige Vermählung der wichtigsten Bildungselemente erheischt. (S. auch S. 134)

Wenn man allerdings unter einem Realgymnasium keine in die höhere wissenschaftliche Region der Berufswelt ausmündende Bildungsanstalt, kein Seitenstück des philologischen Gymnasiums, sondern eine eigentliche Realschule (S. 79) im Sinne einer höheren Bürgerschule versteht, so mag man mit der Trennung vollkommen Recht haben, wenn auch mehr nur aus architektonischen Gründen (S. 81). Und in diesem Sinne muß auch dem Direktor der Leipziger Realschule vollständig beigepflichtet werden, wenn derselbe in dem oben (S. 84) erwähnten Programme dieses Institutes sagt: „Verschiedenartiges läßt sich nun einmal nicht zu einem Ganzen, dessen Theile sich gegenseitig durchdringen oder bedingen sollen, verbinden;" — obwohl so allgemein hingestellt dieser Satz eine große Unwahrheit enthält, die durch tausend Beispiele des Natur- und Menschenlebens widerlegt wird. — Weiter aber heißt es: „Verschiedenartig aber sind Gymnasien und Realschulen; jenes ist durch und durch antik, diese ganz und gar modern; in jenen muß (?) das historische, in diesen das entwickelnde (?) Prinzip vorherrschen; dort ist das Ideale, hier das Reale überwiegend." u. s. w.

Allerdings ist das Gymnasium alten Styles zur Zeit noch durch und durch antik, und die deutsche Realschule durch und durch modern. Soll es aber, muß es aber auch so sein? Und soll man es so lassen? Ist die Realschule wirklich als eine „allgemeine Bildungsanstalt, welche auch den höheren Humanitätszwecken dienen soll", wirklich als eine „Schwesteranstalt der Gymnasien" anzusehen, so müßte sie sich auch in der Form und im Geiste eines Realgymnasiums entfalten: und dann hätte Vogel mit jener Karakteristik der sächsischen und deutschen Realschulen und Gymnasien zwar eine richtige Thatsache, aber kein zu billigendes Prinzip ausgesprochen. Und wir sehen uns angesichts dieser Einwürfe,

die man unserm Normalgymnasium machen könnte, veranlaßt, nochmals darauf aufmerksam zu machen, daß es etwas ganz Anderes ist um die Verbindung eines Gymnasiums mit einer Realschule und um die Kombination eines idealen und eines realen Gymnasiums *).

Unter allen bekannten Instituten Deutschlands kommt der Form des Normalgymnasiums keines so nah als das vereinigte Braunschweiger Gymnasium, aber auch wiederum nur auf den ersten Blick und von außen; denn auch hier ist gemischt und geleimt, was organisch verbunden sein sollte; auch hier ist nicht Pädagogik und Prinzip, sondern Konzession nach außen die kranke Wurzel des kranken Gebildes; und unbegreiflich bleibt es, wie sonst tüchtige Pädagogen so unlogisch sein und die Abart zum Muster für die Art machen können. So z. B. sieht sich in seinen „Reiseerfahrungen über Deutschlands Realschulwesen" in Folge dieses Fehlers Nagel bei Betrachtung der mannigfachen inneren Widerwärtigkeiten der Braunschweiger Mischlingsanstalt zu der Aeußerung veranlaßt: „Wenn irgendwo, so zeigt sich hier die Nothwendigkeit gänzlicher Emanzipation des Realwesens von der humanistischen Bildungsanstalt, wenn dasselbe zu einem wahrhaften Gedeihen soll gelangen können." — Allein es übersah bei diesem Urtheile der treffliche Nagel ganz und gar, daß die Organisation dieses Institutes gänzlich den Ge-

*) Als man im Jahre 1838 in Düsseldorf im Begriffe stand, eine Realschule zu errichten, kam es daselbst ebenfalls stark in Frage, ob man dieselbe nicht mit dem Gymnasium verbinden könne und solle, da der bei weitem größte Theil der Gymnasiasten bisher in realistische Fächer übergetreten und sonach eine bedeutende Beeinträchtigung der Gelehrtenschule vorauszusehen war. Man entschied sich dessenungeachtet gegen die Verschmelzung. — Anderen Sinnes zeigte sich die hannoversche Regierung, als sie vor drei Jahren den Ständen einen Plan zu einer sogenannten Verbesserung der Gymnasien vorlegte, nach welchem neben den mittleren Klassen derselben noch einige Realklassen eintreten, die theils ganz, theils nur stundenweise von dem Gymnasium getrennt sein sollen. „In den untersten Gymnasialklassen brauchen die Schüler noch nicht in Studirende und Nichtstudirende getrennt zu werden; es genügt, daß erst später, etwa bei 11jährigem Alter die Verschiedenheit des künftigen Lebensberufes zur Berücksichtigung komme." (S. dagegen S. 174 u. 176.)

brechen seiner ächt bastardischen Abkunft und seiner zwitterhaften Verfassung unterliegt. Wollte man diese Anstalt als sprechenden Zeugen gegen das Normalgymnasium aufstellen, so müßten wir abermals entschieden protestiren und bemerklich machen, daß alle die in jener Anstalt aufgetauchten Mängel und Konflikte durchaus nicht aus dem Wesen unsrer Idee, sondern aus dem Wesen einer ihr gänzlich fremden und höchst unzweckmäßigen Realisirung derselben entspringen.

Das im Jahre 1825 von Brandes errichtete Realinstitut entvölkerte nämlich die beiden Gymnasien Braunschweigs dermaßen, daß diese aus Furcht vor dem Absterben eine Konföderation mit jenem bei der Regierung in Vorschlag brachten. Aus den Stücken aller drei Institute mit ihren drei Direktoren baute man nun ein vereinigtes Gymnasium, bestehend a) aus einem „Progymnasium", b) einem „Realgymnasium" und c) einem „Obergymnasium"; das Ganze natürlich mit drei Köpfen. — Das Progymnasium nimmt die Schüler vom 8. Jahre an auf, und ist auf 3—4 Jahre berechnet und hat vorzugsweise den Zweck, durch das Studium der deutschen, lateinischen, französischen und griechischen Sprache theils zu dem tieferen Studium der antiken Sprachen im Obergymnasium, theils zu dem der neueren im Realgymnasium einzuleiten. Vom Griechischen können Diejenigen, die von dem Realgymnasium abgehen wollen, dispensirt werden. In letzteres kann man schon aus der zweiten Klasse des Progymnasiums übertreten, und hat dasselbe „die unmittelbare Vorbereitung für das höhere bürgerliche Geschäftsleben" zum Zwecke.*) Dieses Realgymnasium basirt sich aber auch zugleich auf die vollendete Volksschule; ein Zeichen, wie lose und unorganisch der Zusammenhang desselben mit dem vorzugsweise auf grammatikalische Studien der lateinischen Sprache gerichteten Unterrichtssystem des Progymnasiums zusammenhängt. — Nur das Obergymnasium hat die Bestimmung und Berechtigung auf die Universität vorzubereiten. — Für Naturwissenschaft

---

*) Ist also Real- oder höhere Bürgerschule, sonach nicht Gymnasium und also auch aus diesem Grunde mit dem Normalgymnasium gar nicht vergleichbar.

zeigt die ganze Anstalt fast gar keine Passion, desto mehr aber für allerlei antike und moderne Sprachen. Dieser Mangel rührt ebenfalls daher, daß dasselbe die Folge eines äußerlichen Kompromisses ist zwischen einer kaufmännischen Realschule und zweien Philologenschulen.

Der eigentliche organische Fehler dieses dreihäuptigen Geschöpfes sitzt aber im Herzen, oder wenn man will, im Kopfe der Schule. Der Vorstand nämlich des antiken (oder „Ober-") Gymnasiums ist der Hauptkopf. Er allein hat die ganze Anstalt gegen die Behörden und nach außen zu vertreten. Alle Verbesserungsvorschläge können nur unter seiner Zustimmung und Vermittelung an das Curatorium gelangen. Alle Veränderungen, welche die ehemals selbstständigen Direktoren des Pro- und Realgymnasiums vornehmen wollen, können nur mit seinem Einverständniß ausgeführt werden. Dem Progymnasialkopf ganz allein ist der Verstand und die Macht zugetheilt, zu bestimmen, ob ein Schüler in das Realgymnasium übergehen könne oder nicht; und die von diesem als reif dazu entlassenen Schüler müssen von dem Realkopfe ohne Gnade nnd Barmherzigkeit für gut befunden werden. Alle Einwirkungen auf diese Schulbildung ist dem Rektor des Realgymnasiums abgeschnitten; und doch hat jeder dieser Köpfe auf die andern Glieder des Lehrkörpers, auf die Lehrer in seinem Departement selbstständiges Gebahren und Bestimmen.

Daß bei solcher Konstitution einer Schule alle Anomalien eines Kreislaufes der Säfte vorkommen, wie wir sie in organisch krankhaft ausgebildeten Wesen nur finden, darf nicht befremden; und daß unglückselige Schikanen eines falsch verstandenen Realismus und falsch verstehenden Humanismus sich dabei das Leben sauer machen und eine blühende Entfaltung hemmen werden, ist eben so natürlich als Nagels Gefühle gegenüber dieser „Organisation", die ihn zu dem Ausrufe treiben: „Anstatt eines solchen Friedens lieber einen ewigen Krieg!"

Der Verfasser erscheint sonach sicher in seinem Rechte mit der Behauptung:

> daß ein Normalgymnasium nach dem vorgelegten Plane bisher noch nirgends existirt hat, weder in der Idee noch in der Wirklichkeit,

und daß sonach weder Theorie noch Erfahrung irgend einen begründeten Einwand dagegen zu machen, wohl aber die Warnung zu geben vermocht haben:

Das Normalgymnasium ganz — oder gar nicht; und nur keine unorganische Mischlingsanstalt! *)

Die Schwierigkeit, die der vollen Verwirklichung dieser Forderung entgegenzustehen scheinen, bleibt sonach der einzige erhebliche Einwand. Und ich sehe voraus, daß derselbe im Chorus ausgesprochen werden und daß man behaupten wird, die vorgeschlagene Kombination sei bei der bekannten Voreingenommenheit, Eifersucht und Halsstarrigkeit der altklassischen Philologengymnasien der beste Weg, zu bewirken, daß nun und nimmermehr etwas Gescheidtes aus den Realgymnasien wird.

Es ist nicht zu läugnen, daß diese Befürchtung bei halben Maaßregeln von oben viele Thatsachen für sich hat. Aber auch nur unter dieser Voraussetzung. Denn nähme die Staatsregierung unsern Plan auf, mit dem aufrichtigen Willen, ihn durchzuführen — nichts würde leichter sein als diese Durchführung. Denn was ist ein Gymnasium? Ein Haus mit Schulstuben, Bänken und Schülern und Lehrern, in welchem die letzteren nach einem gewissen Plane erziehen. Das Haus, die Stuben und die Bänke und die Schüler läßt man, das Lehrerkollegium und den Plan ändert und vervollständigt man und schafft dabei die gehörigen Garantieen für eine unparteiische Leitung des Ganzen — und die Reform ist dauernd bewirkt.

Die namhaften Vortheile, die eine Gymnasialorganisation, wie die vorgeschlagene, dem Staate gewähren würde, ergeben sich leicht von selbst, wenn wir noch einige ihrem Prinzipe nothwendig entwachsende Eigenschaften derselben ins Auge fassen. Ich nenne davon

1) Die Bürgschaft gegen Einseitigkeit.

Was von dem wohlthätigen Einflusse der zwei Konsuln die Römer erwarteten: „Ut alter alterum, habens potestatem similem,

---

*) Die auch von Beger in seinem trefflichen Werke: „Idee des Realgymnasiums" entwickelten Gründe (S. 302) treffen ebenfalls nur die bereits besprochene unpädagogische und unorganische Verfassung einer derartigen Kombination.

coercere possit!“ das gilt im vollständigsten Maaße von einer zweckmäßigen Kombination beider Berufsgymnasien. Alleinstehend ist ein jedes mehr der Gefahr ausgesetzt, einem einseitigen Typus sich hinzugeben, während beide in ächt pädagogischem und harmonischem Vereine sich beiderseitig vor Ausschweifungen bewachen und bewahren, und durch gegenseitige Unterstützung, Ergänzung und Kräftigung ein gesundes Gleichgewicht garantiren.

Man gedenke der bereits schon vorhandenen Richtungen im Real- und Gymnasialschulwesen, die leicht nur noch schärfer sich ausprägen mögen, wenn beide Zweige, grundsätzlich getrennt oder wohl gar in beklagenswerther Opposition, einander gegenüber stehen. Hat man es doch schon erlebt, daß man die Realschulen die Gymnasien der Zukunft genannt und aus diesen Gymnasien sogar das billigste Maaß der lateinischen Studien verbannt hat. Die vor einigen Jahren in Meißen abgehaltene Versammlung der deutschen Realschulmänner drückte durch ihre Beschlüsse dieser Richtung, wenn auch nicht den Stempel der Wahrheit, so doch den ihrer Majorität auf. Mehr und mehr würde ohne das altklassische Gegengewicht auf solchem Wege das Realgymnasium zur Realschule herabgezogen werden. Man wird es an seinem Wortboden festhalten und den alten Gymnasien gegenüber eine neue aber andere Einseitigkeit schaffen. Denn es wird zumeist das „Realgymnasium“ nicht aufgefaßt als eine allgemeine humanistische Lehranstalt für realistische Berufsfächer, oder als ein Gymnasium für realistische Akademien, sondern als ein Gymnasium, das seinen Namen allein von seinen Mitteln herschreibt, d. h. das hauptsächlich Realien treibt. In mehreren kleinen Städten Preußens sind bereits schon die Gymnasien aufgehoben worden, weil sie die Konkurrenz gegen die Realschulen nicht auszuhalten vermochten. An andern Orten haben sie aus Noth jene an sich gekettet. Daß daraus für Beide nur Nachtheil erwächst, haben wir erörtert. Ueberall bringt die Trennung Unheil. Darum prinzipielle, organische Einheit im Normalgymnasium! das weder wie ein düstres Antikenkabinet, noch wie eine technologische Produktensammlung, aber leicht, freundlich, einladend aussehen soll, versehen mit den Bedürfnissen des Lebens und nach einem Plätzchen für die Götter des Hauses!

Als weiteren Vortheil nenne ich

2) die namhafte Ersparniß.

Der Unterricht im Untergymnasium ist ganz, der im Obergymnasium zur Hälfte gemeinschaftlich. Das isolirte Realgymnasium braucht etwa 12 Lehrer, das Idealgymnasium nicht minder, sobald in beiden Schulen Kraft und Leben nicht durch die so gewöhnliche und so tadelnswerthe Ueberlastung der Lehrer verkümmert werden soll. Macht Summa 24 Lehrer. In einem kombinirten Gymnasium brauchen wir 16. Der Staat erspart also gerade die Hälfte der letztern Zahl. Es ist das kein unbedeutender Gegenstand. Nehmen wir das kleine Sachsen. Dieses hat jetzt 11 Gymnasien alten Styles. Es wird nicht weniger haben dürfen, da es im Interesse einer weisen Regierung eines civilisirten Staates liegen muß, dem Volke so viele Bildungsgelegenheiten als möglich darzubieten. Soll die neue Reform aber auch den realistischen Bildungsbedürfnissen des Volkes in gleichem Maaße gerecht werden, so muß sie mindestens auch 10 vollständig organisirte Realgymnasien aufstellen. Die Gesellschaft müßte also zur Herstellung eines angemessenen Gymnasialschulwesens das Doppelte dessen aufbringen, was die altklassischen Gymnasien bisher gekostet haben. Ob das letztre bisher ganz von der Staatsregierung oder theilweise mit von den städtischen Gemeinden übertragen würde, bleibt sich gleich, denn es ist hierbei die volkswirthschaftliche Seite des Gegenstandes ins Auge zu fassen.

Für jede zwei getrennt reale und jede zwei getrennt ideale Gymnasien kann aber der Staat drei von jeder Gattung seinem Volke bieten, wenn er sie dem Normalgymnasium gemäß konstruirt, und jedes wird noch dazu vollkommner sein, als wenn es allein stünde. Oder würden etwa dem Idealgymnasium, wenn es allein stünde, so tüchtige Lehrer und so vollständige Lehrhülfsmittel und Sammlungen für die realen Disziplinen zu Gebote stehen, wie es bei Kombination mit dem Realgymnasium der Fall sein würde? Und würde umgekehrt letzteres für die mehr idealen Unterrichtsgegenstände solche Meister vom Fache beanspruchen können, wie sie ihm das Idealgymnasium bieten kann? Man denke ferner an die gemeinschaftliche Benutzung der kostspieligen Lehrapparate für die exakten Wissenschaften und die daraus entsprin-

gende Möglichkeit, diese Sammlungen in reicherer Kraft und Vollständigkeit anzuschaffen. Eine zweckmäßige Kombination gewährt mit einem Worte den Vorzug, daß wir möglichst viele und möglichst kräftige Gymnasien beiderlei Gattung erlangen können.

Denn daß die bisherigen Gymnasien in ihrer altklassischen Ueberschwenglichkeit nicht verbleiben können, auch wenn sie künftig blos für die theologische und philosophische Fakultät als Vorschule gelten sollten, ist nur zu klar. Sie werden sich immer mehr der gesünderen und zeitgemäßeren Idee der Humanitätsbildung und in so fern in vielen Stücken den Realgymnasien nähern müssen, ohne doch dieses vollständig erreichen zu können und zu dürfen. Bei getrenntem Gymnasialprinzipe würden dann die kleineren Städte des Landes, die wohl zur Noth einem Normalgymnasium, nicht aber zweien selbstständigen Berufsgymnasien Nahrung zu geben im Stande wären, schlimm daran sein, und selbst dort, wo dergleichen möglich wäre, müßte es immer als ein unmotivirter Aufwand erscheinen, zwei Anstalten zu unterhalten, die in ihren Hauptzügen so viel Aehnliches und Gemeinsames besitzen.

Auch dürfte das Vorhandensein eines vollständigen Normalgymnasiums an manchen jener Orte die Realschule entbehrlich machen. Zwar ist die kleine Maturität des erwähnten Gymnasiums und das Realschulenziel nicht einerlei; aber das bildungsbedürftige Publikum kann mit Vortheil weit eher jenes für dieses nehmen, als umgekehrt. So würde ich demjenigen künftigen Landwirthe, dessen Verhältnisse ihm den Schulbesuch nur bis zum 16. Jahre gestatten, weit eher das Untergymnasium als die Realschule anempfehlen; in welchem Falle sich manche Andere aus den m i t t l e r n Berufsständen, namentlich alle Jene befinden werden, deren Fach eine mehr wissenschaftliche Auffassung und Kultur gestattet.

Nächstdem macht sich auch die vorgeschlagene Einrichtung um den Staat verdient durch

3) V e r h i n d e r u n g e i n e r v o r z e i t i g e n u n d u n p a s s e n d e n B e r u f s w a h l.

Nichts nagt mehr an dem Lebensglücke des Bürgers als das Bewußtsein eines verfehlten Berufs, und doch ist nichts gewöhn-

licher, als daß die Bestimmung des letztern getroffen wird entweder blos aus Rücksicht auf zufällige und äußere Verhältnisse oder zu zeitig und ohne den innern Beruf gehörig kennen gelernt zu haben. Der Eine wird ein Gelehrter, weil ihm nur das Gymnasium seines Orts zu besuchen und nur die altklassischen Studien kennen zu lernen Gelegenheit ward, der Andre bestimmt sich aus entgegengesetztem Zufalle für die Technik. Wie viele werden alljährlich aus Mangel an Bewußtsein und unbefangener Bildung und Uebersicht dem Gebiete entzogen, das ihnen durch ihre Anlagen von der Natur zur Berufsheimat angewiesen ward, und werden dorthin geführt, wo sie ewig Fremdlinge bleiben.

Solch öffentliches Unglück — und mit Recht muß man diesen gar zu häufig vorkommenden Fall so nennen — könnte sich nie mehr ereignen, wenn das Gymnasialbildungswesen nach den gezeichneten Grundzügen organisirt würde.

Man vergleiche das S. 125 und a. a. O. Bemerkte mit den gegenwärtigen Gebräuchen. Bei diesen denkt zur Zeit an eine Vorbereitung der Abiturienten auf die Universität in politischer und praktischer Hinsicht kein Mensch. Die meisten Gymnasiasten gehen zu den akademischen Studien über ohne nähere An- und Einsicht von der Laufbahn, welche sie betreten; ohne Bewußtsein und ohne Kenntniß des Grundwesens von dem aus Laune oder dunklem Instinkte oder aus sonstigen falschen Gründen erwählten Fache, und ohne Plan zu dem Studium desselben. Und erst post festum kommt man zu der traurigen Einsicht, daß man sich in der Wahl des Berufes vergriffen, oder, wenn das nicht, im glücklicheren Falle die akademischen Jahre in unweiser Anwendung und planlosem Studium theilweise verloren hat.

Die Klage unserer Universitätslehrer über die Masse studirender Tagelöhner und Lohnbedienten, denen das Brod der letzte und einzige Zweck ihrer Studien ist, haben ihre Wurzel hauptsächlich in jenem Uebelstande. Die kleine Maturität mit ihren Voraussetzungen (S. 157) würde der beste Arzt dieser Krankheit sein; denn das Normalgymnasium leidet keine Berufswahl in der Eigenschaft erpreßter Produktion, es leidet sie nur als Ausfluß des Bewußtseins und Karakters.

Dieß Bewußtsein kann aber nicht vor den Jahren erlangt werden. Es ist zu wünschen, daß der Wendepunkt, von welchem an die Richtung nach dem Berufe hin beginnt, nicht vor dem 16. Jahre und nicht vor Erlangung einer enzyklopädisch-philosophischen Uebersicht des ganzen wissenschaftlichen und praktischen Lebens eintrete. Darum ist auch das Untergymnasium kein Berufsgymnasium, sondern ein reiner und allgemeiner Uebungsplatz zur Vorentwickelung der Kräfte. Und es ist darin unparteiisch für alle mögliche Fälle vorgedacht, so daß bei seinem Abschlusse es nicht mehr zweifelhaft sein kann weder für die Erzieher, noch für den Zögling, nach welcher Richtung die Anlagen, Kräfte und Neigungen des letzteren drängen.

Man könnte zwar entgegnen, daß es ja auch bei getrennt neben einander bestehenden Berufsgymnasien ohne Schwierigkeit möglich sei, aus dem einen in das andere überzutreten. Man vergißt aber bei solchem Einwande, daß man dabei ein materielles und formelles Ineinandergreifen der Lehrpläne beider Institute und überhaupt eine Harmonie zwischen beiden voraussetzt, die sich im wirklichen Leben nur ausnahmsweise vorfinden würde. Auch dürfte es in der Wirklichkeit bei getrennten Berufsgymnasien kaum ausführbar sein, die untere Hälfte derselben so unbefangen und allgemein, so frei von einseitigen Berufseinflüssen zu erhalten, wie es geschieht, wenn das eine das andere im Schach erhält. Dazu kommt, daß es erst sehr hart hergehen und totale Unfähigkeit oder Abneigung zu der eingeschlagenen Richtung sich zeigen muß, ehe der Schüler oder dessen Aeltern sich zu dem ominösen „Umsatteln" und die Beziehungen zu den bisherigen Lehrern gänzlich aufzugeben entschließen, um es mit einer neuen Schule zu versuchen, die man, wenigstens der Schüler, nur nach Hörensagen kennt. Und wieviel ist meist da schon verloren! Und wie oft unterbleibt bei alledem dennoch aus unwesentlichen Schwierigkeiten und irrthümlichen Rücksichten dieser Uebertritt! Und der durch die Prädestination seiner Anlagen für ideale Fächer bestimmte Jüngling wird ein schlechter oder mittelmäßiger Gewerbsmann, der sich in der kräftigsten Epoche seines Wirkens am kraftlosesten und unglücklichsten fühlt; und so umgekehrt. Wem dagegen wird es einfallen, es „Umsatteln" zu nennen, wenn Einer

auf dem Normalgymnasium, selbst auch noch in Sekunda, seine Richtung ändert?

Als ein weiterer Vortheil ist jenen dreien noch zuzufügen

4) Der gemeinsame Boden, den die Bildung aller höheren Stände im Staate, welchem Berufe sie auch angehören, durch das Normalgymnasium erhält; das gemeinsame Band, das alle wissenschaftlich Gebildeten im Volke umschlingt; das Bewußtsein, daß sie ihre höhere Menschen- und Bürgerbildung einer und derselben Schule verdanken und ihr politisches und wissenschaftliches Streben das Kind einer und derselben Mutter sein soll. Das kombinirte Gymnasium ist nicht nur das beste und leichteste Mittel, einen praktischen Humanismus darzustellen und zu erhalten, sondern auch das beste Mittel, diesen zum Gemeingute der ganzen Nation zu machen.

Idealismus und Realismus, anstatt sich zu bekämpfen, werden sich vermählen. Die gelehrten Stände werden nicht mehr dem Leben, der Industrielle nicht mehr der Gelehrsamkeit schroff gegenüber stehen. Die Forscher im Reiche des Geistigen werden mit den Trägern des Gewerbfleißes, die Vaterlandsvertheidiger mit den Vaterlandsverwaltern die wissenschaftliche und bürgerliche Verwandtschaft fühlen, die die gemeinsame Schule hervorgerufen. Ein schönes Band der Gesinnung und des Strebens wird sämmtliche höher Gebildete verknüpfen und die schönsten und wohlthätigsten Zusammenklänge im bürgerlichen und staatlichen Leben erzeugen.

Wollen wir also Einheit erstreben und Harmonie — und diese thut im Erziehungswesen eben so Noth wie in allen geistigen und politischen Bewegungen der Gegenwart — so laßt uns laut rufen zu den Schulgesetzgebern der Gegenwart:

Keine unnöthige neue Zersplitterung; keine blos realistischen, keine blos altklassischen, sondern solche Gymnasien, wie der unbefangene Pädagog sie in normaler Konstruktion zeichnen würde auf die — tabula rasa.

Die Fachschulen.

(Ueberhaupt.)

Die Gymnasien können und sollen im öffentlichen Unterrichte noch nicht die höchste Staffel humanistischen Bildungswesens darstellen; als solche müssen wir vielmehr die allgemeine oder philosophische Fakultät der Universitäten betrachten. In Süddeutschland finden wir jene Anstalten auch häufig abgetrennt von den Universitäten als Lyceen und sogenannte Philosophien. Es sind diese Schulen aber zwitterhafter Natur, sind weder Hoch- noch Mittelschulen und passen bei einem richtig ausgebildeten Gymnasialwesen nicht in einen zeitgemäßen deutschen Schulorganismus. Dieser verlangt vielmehr, daß die humanistische Hochschule sowohl im Interesse ihres Selbst, als auch im Interesse derjenigen Fächer, deren Berufsschulen an die Universität gewiesen sind, mit der letzteren in inniger Verbindung stehe, um als philosophische Fakultät sowohl in der Eigenschaft einer höheren humanistischen Lehranstalt wie auch in der einer allgemeinen Fachschule für verschiedene Stände (für Philologen, höhere Lehrer, Kameralisten u. dgl.) ihren wichtigen Beruf kräftig zu erfüllen.

Ein vollständiger Schulorganismus durfte bei Aufstellung der „allgemeinen Schulen" deren höchste Potenz, die philosophische Hochschule, nicht weglassen, wie das der sächsische Entwurf gethan, wenn auch deren Abhandlung oder Einrichtung den Fachschulen zugewiesen werden kann.

Ueberhaupt ist es nöthig, daß die Schulorganisation eines Landes, soll sie wohlgeordnet und praktisch erscheinen, die Fachschulen nach zweierlei Gesichtspunkten unterscheide; einmal nämlich der Art, das andere Mal dem Grade nach; von dort aus in reale und ideale, von hier aus in niedere, mittlere und höhere. Die Gründe zu dieser auf Stellung und Einrichtung einflußreichen Unterscheidung sind in dem Früheren mehrfach angedeutet.

Die unendliche Zerrissenheit und Prinziplosigkeit der Schulverfassungen Deutschlands, namentlich in Bezug auf die höheren Fachschulen macht es nöthig, einige kritische Bemerkun-

gen über die Natur und die Stellung der letzteren überhaupt vorauszuschicken.

Schon die bloße Benennung hat zu sonderbaren Rangstreitigkeiten und Widersprüchen geführt. Während man den höheren idealen Fachschulen (den Universitätsfakultäten) unbestritten den akademischen Namen, Rang und Karakter überläßt, macht man ihn an vielen Orten Deutschlands den realen Hochschulen streitig. Ja, man findet sogar hinsichts des letzteren Grundsatzes in einem und demselben Lande auffallende Widersprüche. So hat Sachsen, wie auch der vorgedruckte Plan (Artikel II.) bezeugt, mehrere höhere Fachschulen, die als Akademien aufgeführt sind (Berg-, Forst-, Landwirthschafts- und Bauakademien), während anderen, die der Sachlage nach auch als realistische Hochschulen zu betrachten wären, wie die höheren technischen Fachschulen in Dresden, das akademische Wesen geradezu abgesprochen wird. (So z. B. den polytechnischen Schulen.)

Nun ist aber zunächst wenigstens soviel gewiß, daß der Realismus hinsichts seiner wissenschaftlichen Höhe und seiner äußeren Verhältnisse und Bedeutung im Staate dem Idealismus in keinerlei Weise zurücksteht, und daß der Techniker, Architekt, Ingenieur, Land- und Forstwirth u. dgl., dafern er wirklich die (Seite 59 näher bezeichnete) höhere Berufsbildung besitzt, wie sie die Verhältnisse heute verlangen, weder seiner Bildung noch seiner Stellung nach gegenüber den juristischen, theologischen, medizinischen und ähnlichen Ständen und Beamten etwa einer niederern Schicht angehört. Demgemäß ist auch kein Grund vorhanden, den realen Hochschulen eine andere Stellung anzuweisen als den idealen. Will man wahrhaft rationell organisiren, so muß man allerdings den unmaßgebenden historischen Boden verlassen und muß alle Hochschulen des Landes, also auch die für Ur- und Kunstgewerbe, als (meist mit Recht abgetrennte) Fakultäten einer allgemeinen Landesuniversität betrachten und demgemäß übereinstimmend organisiren.

Es soll damit keineswegs behauptet werden, daß die Verfassung der gegenwärtigen Universitätsfachschulen dabei das Richtige und Maßgebende sein müsse. Darüber ließe sich vom Stand-

punkte rationeller Pädagogik vieles sagen. Aber ich meine, daß der Staat ganz inkonsequent handelt, wenn er seinen theologischen, juristischen, medizinischen und philosophischen Akademien (höheren Fachschulen) eine Verfassung gibt oder gestattet, die er in ihren wesentlichen Punkten bei den realen Hochschulen für unstatthaft, wo nicht überhaupt für unpädagogisch erklärt. Allerdings gibt es bisher in Deutschland nur wenige reale Fachschulen, die wirklich als höhere betrachtet werden können, obgleich sich viele also nennen; und in Sachsen sind einige, wie die Tharander Akademie, erst seit kurzer Zeit, unter Anderem namentlich dadurch, daß dieselbe nun ihr Lehrsystem auf einer humanistischen Mittelschule aufbaut, in die Reihe der eigentlich höheren Fachschulen getreten. Wenn nun, wie es doch in formeller wie in materieller Hinsicht die einfache Konsequenz erfordert, die Fachschulen des **polytechnischen Institutes** auch in der Eigenschaft als wirklich höhere Lehranstalten hinzustellen und demgemäß einzurichten wären: so würde es nicht blos die Einfachheit und die Ordnung im Plane, sondern auch die Einheit in der Auffassung, Beziehung und Verwaltung befördern, wenn **man alle Institute des Landes, welche wirklich dem Begriffe und den Bedingungen einer höheren Fachschule entsprechen, als akademische in den Organismus stellte und die idealen Akademien, die in ihrer Kombination die Universität im engern Sinne bilden, mit ihren realistischen Schwestern als formell und materiell gleichberechtigte Glieder einer Familie, als gleichwerthe Kinder einer Mutter und darum als gleichgewichtige Zweige der wirklichen Universitas literarum nach außen wie nach innen zum richtigen Zusammenklange brächte**; wenn auch eine unmittelbare, materielle Vereinigung der idealen und realen Akademien, eine Centraluniversität, kaum thunlich, noch weniger räthlich erscheint.

Dieser Anschauung der Dinge gegenüber machen sich in der deutschen Schulwelt zwei abweichende Richtungen geltend. Die eine derselben bestreitet für die realen Hochschulen die akademische Ebenbürtigkeit, die andere, ihr diametral entgegenstehende, ver-

langt nicht nur diese Ebenbürtigkeit, sondern als Folge derselben auch die Verbindung dieser Schulen — als militärische, merkantilische, technische ꝛc. Fakultäten — mit der Universität unmittelbar*).

Es ist gewiß, daß auf den Namen an sich nichts ankommt, wo es dem Wesen der Sache gilt. Allein nicht selten dient der Name als Prämisse für weitere Folgerungen auf das Wesen und die Einrichtung, und in letzterem Zusammenhange ist es zu suchen, daß man die Bezeichnung „Akademien“ unpassend für höhere reale Fachschulen befunden hat. Nicht mit dem Namen also, sondern mit der Sache haben wirs zu thun, wenn wir diese Scheu vor der „Akademie“ ihrem Ursprunge und ihrer Berechtigung nach untersuchen.

Bekanntlich war die urerste Akademie eine Art philosophischer Fachschule, die Schule Plato's in der ,,Akademia“, auf dem Platze oder der Besitzung des Akademos gelegen, vor Athen; und es wurde später diese Bezeichnung für alle nachfolgenden höheren Schulen Athens beibehalten. Die Bezeichnung ist sonach historisch vollkommen gerechtfertigt, und es ist ihr Ursprung makellos und unverfänglich. Daß sich dennoch von manchen Seiten so bedeutende Abneigungen gegen die Anwendung dieser Bezeichnung auf die realen Hochschulen geltend machen, entspringt unbestritten meist aus der Befürchtung, daß die „Akademiker“ oder die Zöglinge einer mit akademischer Organisation konstruirten Lehranstalt sich ungehörig zu überheben Veranlassung erhalten; daß solche Einrichtungen überhaupt dem häuslicheren und industrielleren Sinne, den eine gewerbliche Fachschule zu bewahren nothwendig Ursache hat, gefährlich werden könnten; daß mit einem Worte auf akademisch eingerichteten Anstalten gegenüber den strengschulgemäßen des Guten zu wenig, des Bösen zu viel gelernt werde.

Es ist indeß leicht nachzuweisen, daß solche Befürchtungen nicht aus der Idee der Akademie an sich, sondern nur aus Mißbrauch und irrthümlicher Ausführung dieser Idee hergeleitet sind. Deshalb aber das akademische Prinzip zu verwerfen, ist ein

---

*) So Thiersch bei der Dresdener Philologenversammlung.

so großer Irrthum, als wenn man die Religion verwerfen wollte wegen der Mängel unseres Gottesdienstes.

Eine höhere Fachschule, die den Uebergang doch bilden soll von der Schule überhaupt zum praktischen, bürgerlichen und selbstständigen Leben, und die es, wenn sie in der Ordnung ist, mit 18—20jährigen wissenschaftlich und persönlich zu einer gewissen Mündigkeit gelangten jungen Männern zu thun hat, muß offenbar in ihrer Verfassung dem Schüler ein gewisses Maaß von Freiheit und Selbstbestimmung gestatten, um ihn bei freiem Gebrauche des Lebens an das hochwichtige Geschäft der Selbsterziehung zu gewöhnen. Und so sehr auch die Erfahrungen sich zu widersprechen scheinen, es bleibt nichtsdestoweniger wahr, daß es einer verständigen Entfaltung des akademischen Prinzipes und einer richtigen Leitung desselben nun und nimmer schwer werden kann, durch weise verfassungsmäßige Beschränkung zu verhindern, daß dem geistigen und physischen Wohle des jungen Bürgers die ungewohnte Freiheit nicht gefährlich werde.

Es ist das freilich nicht immer, ja, man muß leider sagen, es ist das bisher in der Regel nicht der Fall gewesen. Die meisten Vorwürfe haben namentlich die landwirthschaftlichen Akademien zu erdulden gehabt, denen man in ziemlicher Allgemeinheit Schuld gibt, daß sie nur große Herren zu bilden geeignet seien, die zwar recht leidlich Bier zu trinken, Schulden zu machen und andere vornehme Liederlichkeiten zu begehen, aber nicht tüchtig zu arbeiten und technisch betriebsam zu sein vermöchten. Und vorzugsweise für dieses Gebiet hat man darum, das Kind mit dem Bade ausschüttend und die Arznei mit ihrem Mißbrauche verwechselnd, diese ganze Institutsart als Irrthum und verwerflich hingestellt. Es ist gewiß, daß viel Wahres an diesem Vorwurfe ist, aber eben so gewiß, daß er in gleichem Maaße die akademischen Fachschulen der Universitäten trifft; und ferner gewiß, daß hinsichts der realistischen Akademien die Schuld zum großen Theile in dem Mangel an wissenschaftlicher und persönlicher Reife der bisherigen Studirenden, hinsichts der Universitäten aber vornehmlich in dem unvermittelten und unzweckmäßigen Kontraste liegt, den bisher die Unfreiheit des Gymnasiums gegen die Ueber-

freiheit der Universität darstellt; und darum eben so gewiß, daß man Unrecht hat, wenn man, den Auswuchs mit der Frucht verwechselnd, jenes wegen den ganzen an sich gesunden Baum verwirft.

Wenn nun aus diesem Grunde ein neues Schulgesetz und mit ihm manche Behörde in Deutschland Veranlassung nimmt, bei Organisirung der höheren technischen Fachschulen den Namen und das Wesen der Akademien zu vermeiden, so hat man wohl Ursache, zu fragen, ob solche Vermeidung motivirt und ob dieselbe wohl irgend ein Mittel sein könne, die studentischen Ungehörigkeiten und Einbildungen und den gefürchteten Dünkel in der Wurzel zu fassen? — Der Dünkel ist das natürliche Kind der Halbheit; und die Halbheit war von jeher die Mutter unseliger Ausgeburten aller Art. Und es werden die akademischen Ausgeburten sofort von selbst verschwinden und dann alle die vielen namhaften Vorzüge des akademischen Prinzips zur Blüte kommen, dafern man nur dieses Prinzips ächt pädagogisch und mit tödtlicher Feindschaft gegen jederlei Halbheit entfalten wollte.

Vor Allem sorge man für eine tüchtige Vor- und Durchbildung unserer studirenden Jugend; tüchtig in moralischer, wissenschaftlicher und politischer Hinsicht*); man gebe dann dem harmlosen Strome ihres Lebensmuthes ein angemessenes Bett, innerhalb dessen er sich mit mäßiger Freiheit bewegen kann; man sorge vor Allem für einen edlen Gemeingeist auf der Hochschule und ahnde mindestens eben so streng als es das bürgerliche Leben thut, jede ungehörige Ueberfluthung des Gesetzes: und man wird sicher stets eine schöne Gesittung, frei zwar und ungezwungen, aber wahr und wohlgefällig, auf der Anstalt besitzen.

Wo aber jene Vorbildung und dieser gesunde Gemeingeist, wo mit einem Worte das akademische Lebenselement fehlt, da nenne man die Schule, wie man wolle, da nenne man sie Elementarschule, und man wird bei einem Publikum von zwanzigjährigen Jünglingen stets mit Rohheiten und Uebelständen zu kämpfen haben. Denn wenn auch jene oft und mit Recht gerüg-

*) Siehe vorn das Kapitel von den Gymnasien.

ten Uebelstände akademischer Lehranstalten allerdings zwar theilweise in ihren Verfassungen, namentlich in einer falschen Auffassung ihres Prinzips und einer ungeschickten Handhabung der Disziplin beruhen, so wurzeln sie doch zum größeren Theile in der eigenthümlichen Natur des männlichen Karakters, vermöge welcher derselbe in der betreffenden Alters- oder Uebergangsepoche mehr als je zu Ausschreitungen treibt. Man forsche nur in den Schulen, wo bei gleichem halbgebildeten Publikum die viel gepriesene klösterliche Strenge das System der Zucht formirt hat: aufrichtiges Excediren und Faullenzen wird man zwar dort seltener, desto häufiger aber das verkappte finden, das bei weitem widerwärtiger und der Moralität gefährlicher ist.

Daß bei schulgemäßer Einrichtung mehr gelernt wird als bei akademischer, ist allerdings als richtig anzunehmen. Der materielle Theil der Bildung, die eine Schule vermittelt, ist indeß wie bekannt, nicht der einzige Maaßstab ihrer Güte. Bei höherer Auffassung ist auch die Fachschule nicht blos Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalt. Und ganz Recht hatte der gefeierte Cotta, als derselbe bei Gelegenheit des Aktus, der im Jahre 1830 in Tharand die Verbindung der sächsischen landwirthschaftlichen mit der forstlichen Akademie feierte, seine Ansicht über diese Art von Schulen in Folgendem aussprach:

„Die geistige Ausbildung der hier Studirenden ists aber nicht allein, die uns obliegt; ihre moralische und physische muß uns eben so sehr am Herzen liegen. Dabei wollen wir aber nicht den schönsten Frohsinn des schönsten Lebensalters verscheuchen, sondern ihn nur in Schranken halten und zum Edlen hinlenken. Wir wollen die ächte Freiheit des aufstrebenden Jünglings nicht ins Joch spannen, sie aber auch nicht ohne Zügel lassen, wir dürfen, wir wollen unsere jungen Zuhörer nicht dressiren, sondern bilden; wir wollen sie nicht zu karakterlosen Kopien unseres eigenen Ichs zu machen trachten, sondern ihre Eigenthümlichkeit ehren, diese aber vom erstickenden Unkraute roher oder böser Sitten reinigen und jeden in seiner Art einen braven, gemeinnützigen Bürger werden lassen."

Ist also die innere Verfassung einer Akademie sonst nur nach richtigen Gesetzen aufgebaut und auf Sitte, Ernst und Fleiß be-

rechnet; und ist dabei den Schülern (und solche sind und bleiben die Studirenden, so lange sie auf einer Schule, und wäre es auch eine Hochschule, lernen) das höchste Maaß von Freiheit gelassen, das sich mit der pädagogischen Aufgabe der Anstalt und mit den sonstigen Verhältnissen des bürgerlichen Lebens verträgt; werden dagegen alle nothwendigen Beschränkungen mit Ernst und Strenge aufrecht erhalten: so wird einerseits das Vertrauen und die Freisinnigkeit, womit man den Jünglingen entgegenkommt, viel dazu beitragen, sie zu heben und ihren Karakter zu bilden, und gleichzeitig die gerechte Strenge in Aufrechthaltung der Gesetze ihnen Ehrfurcht vor diesen und Achtung gegen die bürgerliche Ordnung einflößen und andererseits den Angehörigen der Studirenden und dem Staate eine doppelte Bürgschaft verleihen, — einmal die, daß die Akademien für die Gesellschaft zur inneren Selbstständigkeit aufgeweckte, unbefangene, polirte und energische Karaktere und Beamte und doch auch andererseits zugleich Leute bilden, die etwas Rechtschaffenes gelernt haben, innerlich und äußerlich durchgebildet sind und, wenn sie sich fühlen, ihrer ächten Bildung wegen nur mit Bescheidenheit fühlen werden.

Denn bei allem höheren Schwunge, den die akademischen Bildungsanstalten vor den schulgerechten voraus haben, darf ihnen durchaus das Eine nicht abgehen, nämlich eine solche Einrichtung der Verfassung, daß der Vater, daß der Staat seine Söhne nicht mit Zittern und Zagen den Hochschulen zu übergeben Ursache habe; sondern mit dem Vertrauen, daß die Anstalt in der Verfassung sei, jeder bedeutsam schiefen und bedenklichen Richtung, jeder Hinneigung zum Untergehen wirksam entgegen zu arbeiten, ehe es zu spät ist.

Daß leider unsere höheren Schulen, namentlich die der Universität, hierin unendlich viel zu wünschen übrig lassen, daß sie es meist gänzlich unter ihrer Würde halten, auch nur das geringste Maaß einer Fleiß- und Fortschritts-Disziplin und Kontrole zu üben, ist hoch zu beklagen. Tausende edler Jünglinge sind in Folge dieses pädagogischen Irrthums im ungewohnten Freiheitsstrudel zu Grunde gegangen, die bei allmäliger Lüftung der

Erziehungsschranken sich zu den besten Bürgern des Staates ausgebildet hätten; tausende von Aeltern sind unglücklich geworden und werden es noch dadurch, daß die Hochschulen des Landes sich schämen, das zu sein, was sie ihrer heutigen Mission nach zunächst sind und sein sollen: Erziehungsanstalten.

Es lassen sich gar wohl Einrichtungen treffen, die den pädagogischen Forderungen Genüge leisten, ohne die Freiheit der Hochschulen wesentlich zu beschränken: Einrichtungen, die ihnen einerseits die volle Freiheit lassen, die ihnen in der nothwendigen Doppeleigenschaft als Akademien und Konservatorien der Wissenschaften gebührt, und andererseits doch dem Staate die Garantie geben, daß sie ihren hohen Beruf als „alma mater", als die ehrwürdige, sorgende, wachende, erziehende Mutter ungehindert erfüllen und dadurch der Gesellschaft die Beruhigung einflößen können, die deutschen Hochschulen seien fortan nicht mehr ein Tummelplatz, auf dem die Rohheit, die Sittenlosigkeit, der Unfleiß jahrelang ungerügt sein Unwesen treiben und ein unregulirter Strom falscher Freiheit des Vaterlandes bis dahin oft allzu sorgsam gepflegte Söhne verschlinge.

Die Tharander Akademie besitzt seit einigen Jahren eine Einrichtung, deren Nachahmung allen solchen Lehranstalten, die wegen der Reife ihres Publikums nicht wohl anders als akademisch organisirt sein sollten, zu empfehlen ist. Die Studirenden werden hiernach in zwei Klassen unterschieden, in ordentliche und außerordentliche Akademiker. Jene haben die Verpflichtung, den Studienzwang systematisch und vollständig zu befolgen und den Repetitorien, Uebungen und Prüfungen sich ordnungsmäßig zu unterziehen. Die über sie geführten Semestralzeugnisse beurtheilen außer Fleiß und sittlichem Verhalten auch die durch jene Uebungen und Prüfungen wahrgenommenen Fortschritte und Leistungen. Auf Verlangen werden ihnen oder ihren Angehörigen halbjährig Abschriften dieser von allen Professoren fortgeführten Zeugnisse mitgetheilt. Die Lernfreiheit dieser Akademiker ist in so fern in einige heilsame aber deshalb durchaus nicht schulgemäße Schranken gewiesen; denn eine engere Bevormundung über den Besuch der Kollegien z. B. braucht dabei nicht

stattzufinden, obgleich eine einzelnstehende Akademie öfter als die Universität Gelegenheit hat und nimmt, bei auffallender Leichtsinnigkeit und Vernachlässigung ihren Beruf als alma mater durch rechtzeitige Ermahnung geltend zu machen. Und nur für die ordentlichen Akademiker übernimmt die Anstalt oder das Lehrerkollegium eine Verantwortung; nur ihnen werden wirkliche und vollständige akademische Zeugnisse bei ihrem Abgange ausgestellt.

Die außerordentlichen Akademiker werden dagegen mehr als Hospitanten betrachtet. Ihnen ist eine ziemlich unbedingte Lernfreiheit nachgelassen, ohne daß sie deßhalb außerhalb dem allgemeinen Disziplinargesetz der Akademie stehen. Diese letztere übernimmt aber für sie keinerlei Garantieleistung dem Publikum oder den Aeltern oder dem Staate gegenüber; und stellt ihnen keine vollständigen akademischen Studien- und Abgangszeugnisse aus.

Wer mündig und bürgerlich selbstständig ist, hat bei der Inskription aus eigner Bestimmung, wer es nicht ist, vermöge ausdrücklicher Erklärung der Aeltern oder Vormünder, einen Revers auszustellen, ob er als ordentlicher Akademiker oder Hospitant studiren will oder soll. — Daß der Staat von allen Denen, die für den öffentlichen Dienst studiren, verlangt, daß sie als ordentliche Akademiker der vollständigern und strengern Benutzung der Akademie sich unterziehen, braucht wohl kaum erwähnt zu werden und erscheint insofern ganz in der Ordnung, da in der Regel die Bescheinigung eines mit guten Zeugnissen vollständig und systematisch abgefertigten akademischen Studiums den Behörden mehr Garantie gewähren dürfte, als eine einzige immerhin mangelhafte Staatsprüfung.

Es liegt auf der Hand, daß bei derartiger Einrichtung die Angehörigen der studirenden jungen Leute es ganz in ihrer Gewalt haben, ob diese auf der Schule den freien und bequemen Herren und den „burschikosen Renommisten" spielen oder zur Arbeit und Ordnung ernster angehalten und überhaupt im Ganzen gehörig überwacht werden sollen oder nicht. Das an sich achtungswerthe akademische Prinzip ist dadurch einerseits absolut, andrerseits aber zugleich in einer Weise gesichert, die der Verschiedenheit des Alters, Bildungsgrades, und der innern und äußern Selbstständigkeit des

Studirenden und den verschiedenen Forderungen ihrer Angehörigen verständigermaßen Rechnung trägt.

Diese Letzteren aber haben es dann ganz allein sich selber zuzuschreiben, wenn sie von der gebotenen Wohlthat einer angemessenen Ueberwachung keinen Gebrauch machen und ihren Söhnen eine Freiheit gestatten, die bei unvollständiger Reife des Karakters ihnen gefährlich werden muß. Die Universitäten haben nicht wenig Ursache, sich hieran ein Beispiel zu nehmen.

Ich weiß recht wohl, welchem Widerstreite und welcher Verketzerung sich Derjenige aussetzt, der der heutigen Zeitrichtung dadurch entgegentritt, daß er einer zügellosen Lehr- und Lernfreiheit auf unsern Hochschulen das Wort nicht redet. Aber man weiß ja auch, wie sehr die meisten dieser Anstalten die erste und wichtigste Hälfte ihrer Mission, die der Schule, vernachlässigen, wie sehr die meisten akademischen Docenten nur Gelehrte, nicht aber Lehrer sind.

Fern sei es von mir, unsern Universitäten aus dem Kranze ihrer Verdienste auch nur ein Blatt entreißen zu wollen. So gut, als irgend Einem, der die Erscheinungen des Lebens vorurtheilsfrei und rein objektiv zu betrachten sich bemüht, ist dem Verfasser der hochwichtige Beruf und die hohe Bedeutung dieser Bildungsstätte klar, die sie für das deutsche Vaterland wie für die Kultur der ganzen Menschheit sich erworben haben. Lebhaft fühlt er, wenn auch klar sich's vorzustellen fast unmöglich ist, zu welch unabsehbarem engherzigem Philistertthume das deutsche Volk bei seiner angebornen Hinneigung zur Spießbürgerlichkeit, bei dem leidigen Pedantismus seines bisherigen Schulwesens und bei der früheren Eckigkeit und Unfreiheit seiner geselligen und politischen Lebensverhältnisse versunken wäre, wenn nicht die Universitäten mit ihrem poetisch freien Triennium den eingespundeten Geistern Gelegenheit und Veranlassung zum Entwickeln und Klären gegeben und den geläuterten und perlenden Spiritus in die stagnirende Masse des Volkes gesendet hätten. Ihre Verdienste um die Befreiung des Vaterlandes vom fremden, ihr Ringen nach Befreiung des Vaterlandes vom eignen Joche, ihre Wirkungen auf die politischen und sozialen Hebungen des Volkes, ihre Einflüsse auf die höhere geistige Kultur desselben sind groß, sind ehrwürdig, sind unbestritten. In ihren freien und großartigen Institutionen

waren sie von jeher die Horte und die Träger nicht nur der höchsten Intelligenz und des wissenschaftlichsten Strebens, sondern auch des volksthümlichsten Gemeingeistes. Keine Anstalten irgend welcher Art des In- und Auslandes können sich hierin mit ihnen messen.

Aber nicht behaupten kann man, daß die Segnungen dieser Akademien nicht noch erheblich bedeutender gewesen wären, wenn sie nicht den ächt pädagogischen Geist der Urakademie, den Geist eines Sokrates und Plato, allzusehr verlassen gehabt hätten; nicht kann man behaupten, daß das akademische Leben und Treiben der studirenden Jugend, wie es heut meist noch zu Tage kommt, ein Lobenswerthes; nicht, daß die Art und Weise des Gemeingeistes unter den Lehrern wie unter den Schülern eine erbauliche; nicht, daß die Methode Jener, zu lehren, und die Methode Dieser, zu lernen, und die ganze Unterrichtsverfassung eine richtige und fruchtbare sei.

Als eine der wichtigsten Aufgaben, die die Reform der deutschen höhern Schulen zu lösen hat, ist hier namentlich die Verbesserung der Lehrmethode bemerklich zu machen. Die Langweiligkeit der Hörsäle, der Unfleiß der Studirenden, die ganze Unfruchtbarkeit des akademischen Studiums hat zur großen Hälfte ihren Ursprung darin, daß Herkommen und Bequemlichkeit auf den Hochschulen einer Lehrweise Bahn gebrochen haben, die nichts weniger als geeignet erscheint, den Beruf des Unterrichts zu unterstützen, und welcher leider der Staat wesentlich dadurch Vorschub leistet, daß er bei Besetzung der höhern Lehrerstellen fast lediglich nur den literarischen Ruf und die Gelehrsamkeit des Mannes, nicht aber auch zugleich seine Lehrerfähigkeit zum Maaßstabe nimmt.

Wir können in der Hauptsache zwei verschiedene Formen unterscheiden: die dozirende (akroamatische) und die diskursive (erotematische.) Bei jener spricht bekanntlich der Lehrer allein, bei dieser theilt sich die Abhandlung des Lehrstoffs gesprächsweise zwischen Lehrer und Schüler.

Auf unsern Hochschulen kommt — mit sehr wenig Ausnahmen — nur die dozirende Lehrart zur Ausübung; und zwar in drei verschiedenen Weisen, die man als die diktirende, freie

und **gemischte** unterscheiden kann. — Die Diktirmethode anlangend, so sind langsames Vorlesen des Heftes Seiten des Lehrers mit etwas wenig Paraphrase und ein flüchtiges oft gehetztes Nachschreiben Seiten des Studirenden die Hauptmomente dieser bequemen chinesischen Lehrweise, deren Ausübung mit vollem Recht den ominösen Namen „Vorlesung“ führt. Bei der freien Methode gebraucht dagegen der Lehrer bekanntlich sein Heft oder Lehrbuch nur als Faden, an dem er seinen freien, ununterbrochen dozirenden Vortrag fortspinnt; während derselbe bei der gemischten Form den Kern seiner Lehre in kurzen schlagenden Sätzen diktirt und hieran im freien Vortrage seine mündlichen Erläuterungen knüpft.

Wäre auf unsern Hochschulen eine weitere Wahl als zwischen diesen drei Arten der dozirenden Lehrform nicht möglich, so würde man im Allgemeinen der letzteren wohl den Vorzug geben müssen. Beim fortwährenden Diktiren wird nicht nur auf eine heillose Weise die Zeit verschwendet, es artet dabei auch die Betheiligung des Studirenden meist in ein gedankenloses Nachschreiben aus. Außer wo es eine ganz besondere Eigenthümlichkeit des Lehrstoffs verlangt, sollte die Diktirmethode von unsern Akademien entweder gänzlich verbannt oder der Diktirprofessor durch eine Diktirmaschine ersetzt werden, die der Staat in jedem beliebigen Schreiber viel billiger haben kann.

Dagegen artet der freie Vortrag in der Regel — mindestens sehr häufig — in hohle Schönrednerei und breiten Wortschwall aus. Nur bei seltener Gabe der Rede und seltener Gegenwart des Gedächtnisses kann sie unbedingt gut geheißen werden. Doch selbst dann und bei zu Grundelegen eines Leitfadens wird der zu gleichförmig angespannte Geist des Schülers eher ermüden als bei dem gemischten Vortrage. Denn bei diesem letzteren besteht das Geschäft des Zuhörers in einem nützlichen Wechsel zwischen Schreiben und Hören; und abgesehen von der Wahrheit, daß der geschriebene Satz dem Gedächtnisse — gleichsam als etwas Erlebtes — weit lebendiger sich einprägt, als der — selbst zehnmal — bloß gehörte: so hat der Lehrer dabei noch den großen Vortheil, während des Diktirens sich einen kurzen Plan zu machen, wie er seine Erläuterungen am kürzesten, kernigsten und klarsten gebe. Man braucht wirklich nicht selbst Lehrer zu sein, um einzusehen, daß auf

diese Weise die Vorträge ausdauernd gehaltvoller, ansprechender und fruchtbarer werden müssen, dafern das Diktat nicht mehr als etwa ein Viertel, höchstens ein Drittel der ganzen Vorlesungszeit in Anspruch nimmt.

Gegenüber der dozirenden Form steht, wie bekannt, die diskursive. Auch bei dieser lassen sich einige Schattirungen unterscheiden.

Bei rein positiven Lehrstoffen, z. B. bei den historischen und allen bloßen Erfahrungswissenschaften muß nämlich das Positive entweder erst docendo oder in einem Lehrbuche dem Schüler dargereicht werden. Das Diskursive wird dann hauptsächlich nur darauf gerichtet sein können, ob das Gelehrte oder zum Selbststudium Uebergebene auch richtig erfaßt und gemerkt worden sei. Man kann diese Methode die repetirende nennen.

In denjenigen Wissenschaften aber, deren Gründe entweder ganz oder zum Theil in der menschlichen Vernunft liegen, die also mehr apriorischer Natur sind (wie Mathematik, Philosophie, Moral, und selbst ein gut Theil der Natur- und technischen Wissenschaften) kann in vollkommnerer Weise die katechetische Form angewendet werden. Daß diese der Hauptsache nach heuristisch sei, ist deßhalb nicht nothwendig; sie kann auch mittheilend und so gehalten werden, daß nicht der Schüler, sondern der Dozent entwickelt. Durch anregende Fragen nimmt diese Lehrform, wie bekannt, die Denkkraft des Schülers unmittelbar in Anspruch, und erzeugt und baut bei dieser Unterhaltung selbst die Lehre. Bei den vollkommen exakten Wissenschaften (Arithmetik, Geometrie, Mechanik) geschieht dieß durch ein Aneinandersetzen nothwendig auseinander folgender Urtheile und Schlüsse. Die mehr empirischen Wissenschaften dagegen könnten nur in einer freieren Bewegung des Katechisirens und zwar dergestalt behandelt werden, daß Mittheilung und Selbsterzeugung des Lehrstoffs nach Erforderniß desselben mit einander wechseln.

Zur reinen heuristischen oder sokratischen Methode wird die katechetische nur dann, wenn der Lehrer durch Fragen an seine Zuhörer bloß den Gang ihres Nachdenkens leitet, diesen Gang bloß in der bestimmten Richtung auf den abzuhandelnden Gegenstand erhält und so mittels eines vom Lehrer geschickt eingefädelten

Gespräches von den Schülern allein die Wissenschaft wirklich gebildet und gefunden wird.

Wenn wir nun voraussetzen müssen, daß der Hauptzweck aller Lehranstalten, auch der der höheren — sie seien nun ideale oder reale und heißen Universität oder Schule — darin besteht, zu erziehen, vorzugsweise zu unterrichten; und daß demnach der wichtigste Zielpunkt aller ihrer Einrichtungen der sein müsse, daß etwas Rechtschaffenes gelernt werde: so folgt zunächst daraus, daß auch die höheren Schulen unter allen Lehrmethoden, die es gibt, vorzugsweise diejenige wählen und üben müssen, welche als die kräftigste erscheint. Darunter versteht sich aber nun wohl nur diejenige, bei welcher der Schüler sich den Lehrgegenstand am gründlichsten und dauerhaftesten aneignet und welche ihm zugleich Gelegenheit gibt, seine Kraft annoch für etwas Höheres zu üben und zu stärken.

Mag immerhin die Verschiedenartigkeit der Künste und Wissenschaften, die die sämmtlichen Fachschulen eines Landes zu behandeln haben, eigenthümliche, hin und wieder von einander abweichende, aus ihrem Wesen und ihrem Verhältnisse zum menschlichen Geiste entspringende Methoden erfordern: im Allgemeinen müssen doch die Lehrweisen aller Art darin mit einander übereinstimmen, daß sie den Schüler in Stand setzen, die erstrebte Ausbildung wesentlich durch Selbstthätigkeit zu erwerben, da nur das Selbsterworbene unser Eigenthum und für uns werthvoll sein kann.

Das hat schon der Aelteste der Weisen Griechenlands, der Stammvater der Akademien, gewußt, und mit gekrönten Erfolgen durch die Erziehung seltener Schüler bewiesen, von denen die ausgezeichnetsten, ein Euklid und Plato, des Meisters Kunst als pädagogische Virtuosen auf die höchste Stufe brachten.

Wenn auf unsern dermaligen höhern Fachschulen Deutschlands von einer Uebereinstimmung die Rede sein kann: so besteht diese eben leider nur in einer Uebereinstimmung der Mängel, namentlich derer der Lehrmethode. Fast durchgängig bedient man sich auf ihnen im bequemen Schlendrian jener Vortragsweise, die den Schüler in der Regel in allzugroßer Passivität läßt, und ihn nur zum

Nachdenken, d. h. zum Hintennach- und nicht zum schaffenden Selbstdenken Veranlassung gibt.

Die Selbstthätigkeit aber ist die Seele des Lernens, die Anregung dazu das beste Arkanum gegen den Unfleiß, der der Herd der Ausgeburten des akademischen Lebens ist. Und wie das absolut Richtige unter allen Umständen und zu allen Zeiten richtig sein und bleiben muß, so darf es uns nicht wundern, daß in dieser Frage der Sokrates der Neuzeit eins ist mit dem des Alterthums. In Bezug nämlich auf seine Universitätsstudien sagt in reiferen Jahren Goethe in seiner Selbstbiographie: „Ich war mir damals noch nicht deutlich bewußt, daß ich wohl aus Büchern und im Gespräch, nicht aber durch den zusammenhängenden Kathedervortrag etwas lernen konnte.“ Die gehaltvolle Wahrheit in dieser Bemerkung scheint jedoch — vielleicht bloß, weil sie nicht ellenlang ist — der Aufmerksamkeit der deutschen Nation und unsers Jahrhunderts entgangen zu sein, eines Jahrhunderts, das die Rosse der Kultur am Schweife zu füttern und ohne Aussaat zu ernten so sehr geneigt ist.

Die Thatsache, daß das in den niederern Schulen Erlernte besser verdaut, reiner assimilirt und treuer behalten wird, erklären die akademischen Anstalten, zur Beschönigung ihrer Mängel, so gern einzig und allein durch die freiere und empfänglichere Beschaffenheit des jugendlichen Geistes. Der Grund liegt aber hierin nicht allein; liegt vorzugsweise auch mit darin, daß mehr didaktisches Element, daß eine vernünftige Lehrweise dort vorhanden ist. „Jede Zeit, sagt ein tüchtiger Schulmann, in welcher der Lehrer für den Schüler denkt und thut, was dieser thun soll, ist verloren.“

Die unläugbaren Vorzüge, welche die gesprächsweise Lehrform gewährt, hatte vor einige Jahren das preußische Unterrichtsministerium veranlaßt, diese Form für alle Hochschulen angelegentlichst zu empfehlen. Die Vorschläge desselben fanden aber fast überall eine merkwürdige Opposition. Man schien in dieser Regierungsmaßregel zugleich die Absicht zu vermuthen, die akademische Lehr- und Lernfreiheit auf eine unangemessene Weise zu beschränken und in eine niedere Schuldisziplin einzuzwängen. Es ist zwar möglich,

daß ein solcher Verdacht nicht ganz ungegründet war; allein man hat so wenig Ursache zu glauben als zu zweifeln. Und da jener Schluß und dieses Mißtrauen keine logische Berechtigung hatte: so hätten die preußischen Akademien annehmen sollen, daß jene Maßregel eben so gut aus einem pädagogischen Grundsatze entsprungen sein konnte, einem Grundsatze, der unsrer Ansicht nach, einer ganz richtigen Erkenntniß der Idee des Unterrichts seine Existenz verdankt. Und auf die Gefahr hin, mit dem Egoismus aller Akademien Deutschlands in Widerspruch zu gerathen, fühle ich mich zu der Behauptung gedrungen, daß der klar prüfende und vorurtheilsfreie Pädagog die Wahrheit jenes Grundsatzes nicht in Abrede zu stellen, der gewissenhafte darnach zu handeln, sich nicht zu entbrechen vermöge.

„Die diskursive Lehrmethode," hat man angeführt, ist einer Hochschule unwürdig." — Allein unwürdig einer Schule kann doch wohl nur das sein, was der Verwirklichung ihrer Idee entgegen ist. Kann aber dem Zwecke einer Schule das entgegen sein, worin nach den Ansichten derjenigen, die die vollkommensten Züge eines Lehrerideales an sich trugen — eines Sokrates, Plato, Pestalozzi, Goethe — der allein wahre und kräftige Unterricht besteht? Und sollte denn wirklich eine schulmeisterliche Beschränkung der Freiheit in dem liegen, was der freie Grieche mit seinen freien Schülern aus eigenem freien Antriebe einführte? In der Anarchie suche ich nicht die Freiheit unsrer Hochschulen; denn nur diejenige Freiheit ist die wahre, die sich dem Guten und Nothwendigen freiwillig unterordnet, auch wenn es unbequem erscheint und ist.

Daß die Reform unsers akademischen Schulwesens in dieser Hinsicht auf nicht unbedeutende Schwierigkeiten stoßen wird, ist nur allzuwahr. Allein es mögen nur die Herren vom Regimente — ihres alten Lehrers Cicero eingedenk: — „Non quia difficilia sunt non audemus, sed quia non audemus, difficilia sunt" — mit Vertrauen und Konsequenz ans Werk gehen, und es wird, wenn auch langsam, gelingen — zum unberechnenbaren Vortheile unsers Hochschulwesens.

Es kann natürlich dabei nicht von fern von einem äußeren Zwange behufs der Lehrart und ähnlicher pädagogischen Thätig-

keit der Hochschullehrer die Rede sein; denn es scheint gewiß am allerwenigsten gerathen, die Einführung von dergleichen Reformen durch eine Art von Polizei erzwingen zu wollen. Das Gelingen der besten Unterrichtsweise hängt hauptsächlich von der Ueberzeugung, Willigkeit und Geschicklichkeit des Lehrers ab, daher denn oft für Solche, denen die Lust oder die Fähigkeit abgeht, neue Formen anzunehmen, diejenige Methode die fruchtbarere ist, die sie bereits schon in der Uebung haben. Nichts desto weniger aber sind in der Schulorganisation eines Landes gar wohl Bestimmungen denkbar, die ohne unliebsame Bevormundung eine bessere pädagogischere Verfassung unsrer Akademien indirekt und mehr von innen heraus herbeizuführen im Stande wären.

Wenn das Lehrerkollegium jeder Fachschule förmlich in der Eigenschaft eines Erziehungsrathes für dieselbe organisirt und bethätigt und in dieser Eigenschaft zunächst veranlaßt würde, eine philosophische Analyse seiner Anstalt vorzunehmen und die dadurch erlangten Wahrheiten in einem Systeme aufzustellen, das alle materiellen und formellen Theile und also auch die im allgemeinen zu befolgende Lehrmethode umschließt und in Folge dessen dann jeder Lehrer mindestens eine ernste moralische Verpflichtung hätte, im Geiste eines derartigen mit dem Lehrersenate und der Kuratelbehörde vereinbarten Planes zu handeln; wenn ferner das Kuratorium jeder Akademie es sich zum Gesetz machte, die Verwirklichung des gutgeheißenen Planes nach allen seinen Theilen stetig zu fördern — es würde sicherlich schon anders werden.

Die Zurückführung unsrer Akademien auf ihre nicht minder freie aber rationellere griechische Urform wird vorzugsweise gehindert durch die Bequemlichkeit und das Vorurtheil sowohl der Lehrer als der Schüler. Bei einem so erwachsenen Publikum, wie wir es auf den wirklichen Akademien vorauszusetzen haben, wird der Lehrer nicht nur mit ganz besonderem Takte verfahren müssen, um den richtigen Geist des Konversatoriums und Disputatoriums zu treffen und nicht in schulmeisterliche Katechisationen zu verfallen; und wird nicht nur weit mehr

Lehrkunst aufzuwenden haben, um der Befangenheit oder der falschen Eitelkeit oder der Unbeholfenheit seiner Zuhörer nicht zu nahe zu treten: sondern er wird auch — und das ist für viele bequeme Dozenten eine Hauptfatalität — weit taktfester und sorgfältiger präparirt auf dem Katheder erscheinen müssen.

Der edle Sokrates gibt den Akademien in ihrer Eigenschaft als Bildungsanstalten — der wichtigsten Hälfte ihrer bedeutungsvollen Doppelbestimmung — in seiner einfachen natürlichen Weise selbst das beste und höchste Ideal für ihre pädagogische Wirksamkeit. Denn Sokrates philosophirte nicht vor, sondern mit seinen Schülern. Dadurch vorzugsweise zwang er sie zum Selbstdenken und wirkte mit unwiderstehlicher Macht auf das Innerste ihres Geistes. Wer nur irgend Empfänglichkeit hatte, mußte durch seinen Umgang aufgeregt werden. Je größer die Menge von Begriffen war, die er im Geiste seiner Schüler vorfand, desto lieber war es ihm, wenn auch diese Begriffe verworren durch einander, selbst falsch waren. Durch anregende Gespräche bemühte er sich dann nur, zu läutern und zu ordnen. Gerade also für reifere Schüler und höhere Schulen fand er seine Methode am zweckmäßigsten. Sein hoher und gewandter Geist richtete sich dabei stets nach der eigenthümlichen und besonderen Beschaffenheit seiner Zuhörer. Die von Dünkel und eingebildeter Weisheit aufgeblasenen stachelte er mit seiner berühmt gewordenen Ironie, die vornehmlich darin bestand, diese Art seiner Zuhörer durch verfängliche Fragen und durch logische Fortführung ihrer ungereimten Antworten ad absurdum und zur Erkenntniß ihrer Unwissenheit und also auch ihrer Lernbedürftigkeit zu bringen. Mit der liebenswürdigsten Gutmüthigkeit trat er dagegen den Schüchternen oder Ungeübten entgegen, suchte sie durch herzliche Worte zu fesseln und ließ sich ganz herab zu ihnen, um ihnen verständlich zu werden. Scherzend nannte er sich selbst dann ihre geistige Hebamme. Und fern von Pedanterei, war er keineswegs bloß für die eine, katechisirende Methode eingenommen. Wo es angemessen schien, wechselte er durch die dozirende ab und wußte dann in seinen längern Reden den ganzen Zauber seiner Beredsamkeit zu entfalten. Und nicht gezwungen, sondern unwillkührlich wuchsen diese Vorträge aus den Diskussionen heraus. Und darum ihre hohe Wirkung auf

die Geister seiner Schüler! und darum das hohe Lob von ihren Lippen, das den Ruhm des akademischen Meisters durch das ganze Alterthum hindurch und von dort zur fernsten Nachwelt trug!

Wo finden wir auf unsern höhern Schulen in Deutschland diesen Geist? Wo nur, individuelle Ausnahmen abgerechnet, die Bemühungen, ihm sich zu nähern?

Wie matt und klein erscheint seinem Bilde gegenüber die Ausrede unsrer gelehrten Vorleser und vornehmen Dozenten, „die Aufgabe des Katheders bestehe in der Hauptsache nur darin, den Studirenden ein ausgearbeitetes geordnetes Wissen überliefernd mitzutheilen," und wie vag ist bei solcher Ansicht der Beruf des Gelehrten und Schriftstellers mit dem des Lehrers verwechselt!

Nur ein einziges wirkliches und wesentliches Hinderniß ist denkbar und vorhanden, das der vollständigen Einführung der sokratischen Akademie entgegensteht. Alle Art der Unterweisung nämlich in gesprächsweiser und namentlich in heuristischer (selbsterfindender) Manier erfordert bedeutend mehr Zeit, als der bloße Vortrag; und wird in dem Maaße schwieriger, als die Zahl der Zuhörer größer wird. Die letztere hat dabei allerdings ihre Grenzen. Innerhalb derselben kann aber jenes Bedenken leicht und sofort bewältigt und die Lehrart für die Verhältnisse unsrer Hochschulen vollkommen ausführbar und zweckmäßig dargestellt werden, wenn man sie in der Weise zum Grundsatz erhöbe, daß der Dozent ein gutes klares, vollständiges und zum Selbststudium eingerichtetes Lehrbuch oder gedrucktes Manuskript zu Grunde legt, seinen Zuhörern davon jedesmal ein Pensum vorstudiren läßt und hierauf in seinem konversatorisch gehaltenen Collegium die repetirende mit der sokratischen Methode verbindet.

Gegen eine solche Lehrform bei einer nicht gerade übermäßig großen Schülerzahl, sehe ich selbst für die höchsten Schulen kein Hinderniß mehr. Im Gegentheil, je gebildeter und reifer das studirende Publikum ist, desto leichter müßte ihr Eingang zu verschaffen sein. Und dem tüchtigen Lehrer müßte sie gewiß viel interessanter, wo nicht auch bequemer werden, als die Dozirmethode. — Denn wenn der Lehrer sein durchschossenes, mit Anmer-

kungen, Fragen und anderen für die Konversation bestimmten Notizen versehenes Lehrbuch vor sich hat, und nun zu seinen Zuhörern sagen kann: „Meine Herren, in der nächsten Stunde werden wir uns über die und die §§. unseres Werkes unterhalten, und ersuche ich Sie, dieselben bis dahin sich zu eigen zu machen!" so denke ich, kann er sowohl wie der fleißige Schüler nur mit Vergnügen jeder neuen, beide Theile unterhaltenden und anregenden Stunde entgegengehen. Nur diejenigen Studirenden, welche nichts lernen wollen, werden im Ernste dagegen protestiren! Wann aber hätte eine Anstalt je die Verpflichtung gehabt, sich nach Denen zu richten, die von ihr nichts wissen wollen?

Damit soll, wie schon oben angedeutet, nicht gesagt sein, daß aller Vortrag über diesen Kamm geschoren werden soll. Wo die diskursive Form dem Lehrgegenstande durchaus nicht entspricht, da möge man sich der gemischten dozirenden bedienen. Selbst die rein dozirende ist dort, wo der Stoff des Vortrags ihr gefügig, des Lehrers Talent und Neigung zu ihr passend, seine Frische und Kraft ausdauernd ist, nicht unbedingt, am wenigsten bei einer sehr zahlreichen Zuhörerschaft, zu verwerfen. Versteht es der Dozent, so recht dramatisch zu lehren*), Alles, was er sagt, vor seinen Zuhörern gleichsam entstehen zu lassen, und anstatt ihnen, den passiven, bloß Mittheilungen zu machen, vielmehr in ihnen den Eindruck hervorzurufen, als entstände eben erst jetzt die Wissenschaft in seinem, des Lehrers, Geiste, um dadurch den verwandten Geist des Schülers zur Selbsterzeugung der Erkenntniß zu reizen, so daß dessen Wohlgefallen an solchem Geschäfte angeregt und sein Erkennen zur geistigen That wird; versteht es — mit andern Worten — der Lehrer, mit Lebendigkeit und Begeisterung seine Reproduktion als Produktion darzustellen, und so oft er den Weg vom Mittelpunkte zum Umkreise der Wissenschaft beschreibt, ihn auch wirklich zu machen, und nie sich zu wiederholen, ohne durch eine neue lehrreiche Kombination dazu veranlaßt worden zu sein: so kann bei solchen Gaben und Manieren allerdings der Lehrer auch in hohem

---

*) Wie wir es z. B. bei v. d. Pfordten in Leipzig und v. Vangerow in Heidelberg erfahren haben und wie man es dem verstorbenen Mathematiker Thibaut in Göttingen nachrühmt.

Grade anregend und fesselnd wirken. Allein es wird dieß doch immer nur bei dem geistigsten Theile seiner Zuhörer stattfinden und überhaupt eine solche Lehrweise als allgemeine Maxime um deßwillen nicht aufgestellt werden können, weil sie ein seltenes, angeborenes Talent voraussetzt und ohne dieses gar leicht in die oben Seite 190 bemerkten Gebrechen ausartet, während die diskursive Form auch mittelmäßigen Lehrerkapazitäten genügend erreichbar ist. — Immerhin aber müßte auch bei jener dramatisch dozirenden Lehrweise, um die durch Nichts zu ersetzenden großen Vortheile der Gesprächsmethode nicht ganz zu verlieren, die Einrichtung getroffen werden, daß dergleichen Kollegien das hin und wieder vereinzelt schon eingeführte Institut der Konversatorien und Disputatorien grundsätzlich beigefügt und (vielleicht wöchentlich einmal) eine möglichst freie repetitorische Unterhaltung über die vorgetragenen Lehren abgehalten werden möchte.

Verfasser hat in seinem früheren und gegenwärtigen Lehrerberufe die unläugbarsten Beweise von der Nützlichkeit solcher Konversatorien erhalten. Aber er hat auch gesehen, wie schwer es ist, die ungewohnten, manchmal noch dazu von falschem Selbstgefühle irre geleiteten Zuhörer aus sich heraus zu bringen und zur lebendigen und unbefangenen Theilnahme an den Diskussionen zu bewegen, sobald diese nicht zum allgemeinen Lehrprinzipe der Anstalt erhoben und von allen Lehrern eingeführt werden; eine Forderung, die wir den anderen bezugs der akademischen Reformen, als eine sehr beachtenswerthe, hinzuzufügen haben; und deren Erfüllung in Verbindung mit einem verbesserten Vorschulwesen vorzugsweise geeignet ist, weitere Lebensfragen derselben glücklich zu erledigen, als welche wir betrachten müssen:

die größere Beschränkung der reinen und allgemeinen Theorie,

die innigere Verbindung der Wissenschaft mit dem Leben,

die Annäherung des Katheders an das Auditorium, oder die Erhöhung des persönlichen Einflusses des Lehrers,

und unter und über diesem als Grund und Schlußstein

ein philosophisch begründetes, ächt praktisch-pädagogisches Lehrsystem.

Die letzte Forderung ist eine vorzugsweise Lebensfrage für die Reform der deutschen Schulen.

Gewiß unbestreitbar ist das Recht der Gesellschaft, von jeder öffentlichen Schule zu verlangen, daß sie ihrer Wurzel und ihres Gipfels sich wohl und klar bewußt und über Anfang, Weg und Ende ihres Lehr- und Studiensystemes dem Publikum Rechenschaft zu geben fähig, und nicht bloß fähig, sondern auch verpflichtet sei. Je höher die Anstalt, je konkreter der Zweck, desto bedeutsamer erscheint jenes Bewußtsein und diese Fähigkeit. Von den Universitäten, in der Eigenschaft als Kombination wahrer höherer Berufsschulen, ist dieß sonach ganz vorzugsweise zu erwarten. Man kann aber behaupten, daß unseren höheren Fachschulen in der Mehrzahl, den realen wie den idealen, jenes höhere philosophische Bewußtsein mangelt; wenn auch nicht in ihren Lehrern, doch in ihrer Konstitution. Denn ihre Voraussetzungen, ihr Wollen, ihr Erreichen hat weit mehr den Karakter einer unmotivirten Selbstwüchsigkeit, als den einer philosophisch begründeten Organisation.

Von dieser Seite aus erscheinen namentlich die Universitäten noch bedenklich unfertig; von dieser Seite aus erklärt sich auch am natürlichsten ihre oft gerügte und beklagte Unfruchtbarkeit als Fachschulen. Man stelle dieser Rüge nicht die auf den Universitäten gebildete große Zahl ausgezeichneter Männer und die hohe deutsche Kultur überhaupt entgegen; denn der Philosoph, der die Dinge nach Breite und Tiefe erschöpfend erforscht, wird mit dem edlen Fichte antworten müssen, daß das, was gut geworden, es weniger durch die Erziehung geworden sei, als durch die natürliche Anlage, die die Ungunst der Verhältnisse glücklich zu überwinden wußte.

Scheint es, sobald man die Universitäten in ihrer Eigenschaft als Fachschulen betrachtet, nicht als Ironie, wenn die sonst so weise Alma mater zu ihren Söhnen sagte: „Hier, ihr unerfahrenen jungen Leute, habt ihr allerlei Wissenschaft für jegliches Volk und jeglichen Stand; macht damit, was ihr wollt; fangt von hinten, fangt von vorne an, kommt zu Anfang oder zu Ende zur Einsicht, 's ist alles einerlei.“ Oder wäre es nicht so? Auf wie wenig Uni-

versitäten wird zur Zeit eine angemessene Hodegetik gelesen, jene heilsame Führerin, die den jungen rathlosen Mann durch den Irrgarten des wissenschaftlichen und moralischen Labyrinthes einen Weg zeigt. Wie wenig Fakultäten sind es denn, die in neuerer Zeit wenigstens die heilsame Maaßregel getroffen, ihren Inskribirten eine kurze gedruckte Anleitung für den Gang ihrer Studien zu geben. Wie viele Fakultäten sind es denn, die die Möglichkeit geboten haben, in der Vorschule schon beginnend, einen synthetischen Studiengang in systematischem Kurse befolgen zu können?

Von Jahr zu Jahr klagen die Professoren über das Ueberhandnehmen der Brodanbeter und über die Vernachlässigung der allgemeinen, philosophischen und überhaupt der Grundstudien; von Jahr zu Jahr kommen Hunderte in das sogenannte Philisterium zurückgekehrte junge Gelehrte zu spät zur unerquicklichen Erkenntniß eines falsch angefaßten und darum erfolglos gebliebenen akademischen Studiums: aber kein Mensch denkt z. B. gegenüber diesen doppelten Klagen an die Einrichtung und Feststellung eines systematischen Studienganges, der, ohne der wahren, sondern nur der falschen akademischen Freiheit zu nahe zu treten, in den Grundzügen verbindlich, schon ein wirksames Mittel wäre, beiden nur genannten Uebelständen zugleich abzuhelfen.

Wenn ein gesundes philosophisches Bewußtsein die Konstitution der deutschen Hochschulen formirt hätte, wie hätten sich im Berufs- wie im Vorbildungssysteme so lange so namhafte Lücken erhalten können, als wir vorn in der Rundschau (S. 18, 21 ꝛc.) u. bei den Gymnasien (S. 137 ꝛc.) anklägerisch zu erwähnen gezwungen waren!

Der Patriot hat hier ein reiches Feld der Wünsche für das Bildungs- und das Wirthschaftsleben der deutschen Nation. Er würde aber schon zufrieden sein, wenn ihm zunächst nur der eine erfüllt würde, der nämlich, daß der Staat bei der Um- oder Neugestaltung jeder — namentlich höheren — Berufsschule den Zweck derselben mit philosophischem Geiste in seine Voraussetzungen zerlegte und die Ergebnisse dieser Analysen mit logischer Strenge zur praktischen Synthesis, zur Konstruktion der Schule selbst anwendete. Hätten sich z. B. die Universitäten in diesem Geiste betrachtet, sie würden längst wohlthätig auf die Gymnasien zurück-

gewirkt, weil erkannt haben, daß sie, anstatt in der Eigenschaft potenzirter Hochschulen, oft nur in der unfruchtbarer Elementarschulen wirken müssen.

Jene Analyse würde ferner den Organisationsbehörden sagen, daß das Lehrsystem einer jeden höheren Fachschule aus Grund-, Fach- und Hülfswissenschaften bestehe; und würde ihnen zeigen, welche Wissenschaften und in welcher Eigenschaft sie in ihr System gehören, und welche von ihnen wesentlich organisch und welche es weniger sind. Unsre Fachschulen würden dann weniger das Ansehen haben, als wenn nur Zufall ihren Plan bestimmt hätte. Und die Schulen des einen deutschen Landes würden nicht mehr in oft grellem Widerspruche mit den gleichnamigen Anstalten der andern stehen, denn die Philosophie ist überall dieselbe.

Man würde ferner einsehen, wie zeitgemäß es sei, die Bildungsbahnen so raffinirt rationell abzustecken, daß es der Gesellschaft ermöglicht werde, das erwünschte Ziel auf dem kürzesten Wege zu erreichen; eine Aufgabe, deren Lösung in dem Grade wichtiger wird, als die Anforderungen des Lebens sich steigern. Und es steigern sich diese von Tag zu Tag, und die unendlichen Umwege im Bildungsgange bleiben dieselben, und die arme bildungsbedürftige Menschheit kommt vor lauter Säen nicht zur Ernte, vor lauter Streben nicht zum Ziel.

Aller Fortschritt ist synthetisch. So muß natürlich auch ein rationeller Studiengang sein. Der Anwendung muß die Theorie, den Fachlehren müssen die Grundwissenschaften vorausgehen. Es ist nicht zu läugnen, daß die mehr als strenge Schulen gestalteten technischen Berufsbildungsanstalten mit ziemlicher Konsequenz dieß Naturgesetz respektirt haben, so weit es das mangelhafte allgemeine Schulwesen zugelassen; nicht so die andern Fachschulen, am wenigsten die der Universität und die der Landwirthschaft. Namentlich scheinen es sich die letztren zur Regel gemacht zu haben, dieß Prinzip geradezu auf den Kopf zu stellen. Bei der mangelhaftesten mathematisch-naturwissenschaftlichen Vorbildung ihrer Studirenden gestatten nicht nur, nein, begünstigen sie es sogar, daß diese ihre Hauptkräfte sofort von den Fachwissenschaften absorbiren

lassen und den Grundlehren davon nur widmen, was etwa übrig bleibt*).

Zur Vertheidigung solcher pädagogischen Anarchie, die sich bei sehr vielen akademisch organisirten Lehranstalten mehr oder weniger vorfindet, hat man angeführt, daß es bei einem zwei- und selbst dreijährigen Studium nicht wohl ausführbar sei, dasselbe logisch inne zu halten, und wie es z. B. beim juristischen und beim höheren Landwirthschaftsstudium passend wäre — in einen Grund-, einen Fach- und einen Kameralkurs abzutheilen. Da man aber wohl sah, daß man die gerügte Inkonsequenz mit solchem Grunde nicht vollkommen zu bemänteln vermochte, suchte man ihr dadurch den Anschein eines Prinzips zu geben, daß man angab, es würde beim Vorausgehen der Blüte das Interesse für die Wurzel gesteigert. Dieß will aber in der That den Pädagogen wenig befriedigen. Denn gesetzt auch, die Professoren der Fachwissenschaften lehrten solche stets mit Hinweisung auf deren wissenschaftliche Fundamente, so ist das dafür erregte Interesse und Nothwendigkeitsgefühl immer dem Nutzen vergleichbar, den der Mensch, wenn er weise ist, aus jedem begangenen Irrthume zu ziehen pflegt. Schwerlich wird aber deßhalb Jemand im Ernste daraus den Schluß ziehen, den Leuten eine systematische Verkehrtheit, unsern Schulen einen organischen Fehler zu empfehlen.

Also Logik erst in der Analyse, Logik dann in der Konstruktion und Logik zuletzt in der Benutzung — mit einem Worte: Philosophie der Fachschulen in ihrer Theorie und ihrer Praxis, in ihrer formellen und materiellen Organisation, das ist der hauptsächlichste Rath, den man angesichts des derzeitigen Zustandes unserer Berufsbildungsschulen dem deutschen Staate zuzurufen sich gedrungen fühlen muß; ein Rath, dessen Befolgung viele Mängel, manche Streitigkeiten, manche kostspielige Experimente von vorn herein beseitigen, und bezugs der höhern Fachschulen unter Andrem zu folgenden Organisationsgrundzügen führen wird; als:

*) Hohenheim, Eldena, theilweise auch Tharand — begünstigen durch ihre Lehrpläne, dafern sie es, wie die erstgenannte Anstalt, nicht geradehin in ihren Programmen aussprechen, daß man in einem Jahre ein fertiger, durchgebildeter Landwirth werden könne. (!)

a. Alle höhere Fachschulen sind in dem S. 58 angegebenen Sinne aufzufassen und demgemäß akademisch zu organisiren. Sie bilden in ihrer Gesammtheit die allgemeine Landesuniversität und sind, ob vereinzelt oder vereinigt stehend, als formell und materiell gleichberechtigte Glieder derselben zu betrachten.

b. Sämmtliche Akademien dürfen nie vergessen, daß sie primo loco Schulen sind; d. h. daß sie den Zweck haben, systematisch zu unterrichten und zu erziehen. Ihre Organisation soll und muß daher im Ganzen vorzugsweise darauf berechnet sein, daß etwas Rechtschaffenes gelernt und eine edle Gesittung unterhalten werde. Alle jene Auswüchse des akademischen Prinzips, die diesen Hauptzweck ohne Noth wesentlich benachtheiligen, sind aus der Organisation der Akademien zu entfernen.

c. Jede Fachschule, niedere oder höhere, sei sich ihres Gipfels und ihrer Wurzel klar bewußt und konstruire sich in Folge einer philosophischen Analyse ihres Selbst.

d. Bezugs der Basis führt diese Analyse bei den realen Akademien zur Maturität des Realgymnasiums, bei den idealen zu der des Idealgymnasiums.

e. Bei jeder konkreten Fachbildung oder jeder Spezialschule sind Grund-, Fach- und Hülfswissenschaften zu unterscheiden. — Die Begriffe hinsichts dieser Unterscheidungen sind immer noch schwankend. Es ist das die Quelle mannigfacher Mißverständnisse geworden. Die Einen behaupten, die Grundwissenschaften gehören nicht auf die höhere Fachschule,*) die andern widersprechen dem. Und am Ende sind die Streitenden

*) S. „Franke und Schubert: Die polytechnische Schule als Grundlage aller techn. Fachschulen Sachsens." Dresden.

doch ziemlich einig, nur daß sie die Bedeutung des Wortes anders nehmen. Ueber den Begriff der Fachwissenschaft kann Niemand im Unklaren sein; denn es karakterisirt sich dieselbe deutlich durch die unmittelbare Erfassung des Berufes und seiner Theorie und Praxis. So die eigentliche Forst- und Landwirthschafts-, Arznei- und Rechtswissenschaft. Jede derselben ist vergleichbar der Krone eines Fruchtbaumes, als konkrete Aus- und Fortbildung allgemeiner Wurzeln. Diese sind für die drei erstgenannten: die mathematisch-physischen oder die Naturwissenschaften im allgemeinsten Sinne; für die Rechtswissenschaft: die Geschichte und Philosophie. Insofern diese Grundwissenschaften eine in Bezug auf das in Rede stehende Fach rein subjektive Entstehung, d. h. insofern sie sich unabhängig von diesem erzeugt und entwickelt haben, sind sie allgemeine Grundwissenschaften. So die reine und die allgemeine angewandte Mathematik, die Botanik, die Chemie. Diese würden existiren, auch wenn es keinen Bergbau, keine Landwirthschaft, keine Heilkunst gäbe. Sie sind von allgemein menschlichem Interesse und gehören darum auch in der Hauptsache in die allgemeine Vorbildung. Nicht so ists mit der Forstzoologie und Forstmathematik, mit der Agrikulturchemie und Agrikulturmechanik, mit der medizinischen Botanik, mit der Geschichte des römischen Rechts. Diese sind nicht Fach-, sind eben auch Grundwissenschaften; ihre Entstehung aber ist objektiver Natur, hervorgerufen durch das wissenschaftliche Bedürfniß eines bestimmten Faches. Sie sind konkrete, professionelle und spezielle Fortbildungen der allgemeinen Grundwissenschaften, und bilden die Brücke oder die Vermittelung zwischen diesen und der Fachwissenschaft. Diese speziellen Grundwissenschaften gehören nicht in die allgemeine Vorbildung. Und doch sind sie wesentliche organische Theile eines rationellen Fachstudiums. Herausgerissen aus diesem, bliebe von dem Baume der Fachbildung nur die Wurzel und die Krone übrig und die innige Verbindung und Wechselwirkung zwischen Grund und

Fachwissenschaft würde zum großen Nachtheile eines lebendigen Organismus der Bildung wesentlich gelähmt, theilweise ganz zerrissen sein. Die speziellen Grundwissenschaften (die allgemeine Grundwissenschaft in ihrer konkreten Gestalt und professionellen Fortbildung) darf daher auf keiner rationellen Fachschule fehlen, denn sie bildet das eigne Fundament derselben. Diese speziellen Grundwissenschaften hat man häufig auch mit dem Namen Hülfswissenschaften belegt. Ich glaube, man handelt logischer, unter letzteren keine begründende, sondern mehr ergänzende, vervollständigende Disziplinen zu verstehen; wie es die Landwirthschaftslehre für den Forstwirth, die Thierheilkunde für den Landwirth, die Nationalökonomie für den Juristen ist. — Die Bezeichnung Nebenwissenschaft erscheint aber ziemlich vag und überflüssig.

Die Bedeutung und Stellung der speziellen Grundwissenschaften veranschaulicht recht treffend ein bei ähnlicher Veranlassung gethaner Ausspruch Jean Pauls: „Aus derselben Spitze des Saamenkorns dringt der Gipfel und die Wurzel der Frucht; jener steigt auf-, diese niederwärts; doch haben beide eine Nahrung und, von einander abgetrennt, sterben sie.“ Denn wie das Saamenkorn zwischen Wurzel- und Blütentrieb, so bildet die spezielle Grundwissenschaft das vermittelnde Band zwischen der reinen, nackten Grund- und der früchtereichen Fachwissenschaft. Und ohne praktische Zurichtung und Fortbildung würde jene wirklich vielfach beziehungsloser und unfruchtbarer gegenüber der Praxis stehen.

Demgemäß ist nun der Lehrgang aller Akademien streng synthetisch einzurichten, der Art, daß bei Voraussetzung von etwa drei Studienkursen der erste fast nur von den Grund-, der andre fast nur von den Fachwissenschaften, der dritte von letzteren in Verbindung mit ihren wichtigern Hülfswissenschaften in Anspruch genommen, ein systemloses Naschen aber, wie es so häufig vorkommt,

schon durch den Plan möglichst erschwert werde. — Ferner muß

f. das Lehrsystem jeder Hochschule formell und materiell dermaßen vollständig und abgerundet sein, daß einerseits kein wesentliches Glied der höhern Fachbildung, wie Wissenschaft und Leben diese heute bedingen, fehle, und andrerseits jedes dieser Glieder so in den Organismus der Schule gestellt sei, daß es möglichst ungehindert und mit seiner vollen Kraft den Zweck derselben (die rationellste Fachbildung, praktisch-wissenschaftlich, auf dem einfachsten Wege zu erreichen) fördern könne.

Die vollständige Erfüllung dieser wichtigen Forderung hängt wesentlich von der Verwirklichung der vorgeschlagenen Gymnasialorganisation ab. Erst dann werden die Akademien auf den richtigen Grund ein richtiges Lehrgebäude setzen können. Der Hauptsitz ihrer bisherigen Kränklichkeit liegt in der Unvollkommenheit ihrer Wurzel. Sie werden dadurch genöthigt, in die Sphären der Realschulen herabzusteigen und Kraft und Zeit an Dinge zu verschwenden, welche sich einerseits weit besser für ein jugendliches Alter und eine niederere Stufe eignen, andrerseits die Erreichung des eigentlichen Zieles geradezu unmöglich machen. Eine höhere Fachschule, soll sie fruchtbar werden, darf ihre Grundwissenschaften weder ab ovo entwickeln, noch in reiner, allgemeiner Gestalt abhandeln. Auf der Fachschule muß Alles seine Richtung immer nach der Praxis, seine Färbung immer aus dem Berufsleben haben. Wenn dabei die höhere Fachschule zugleich gründlich wissenschaftlich verfahren soll, so sind eben beide Forderungen nur erreichbar, wenn einerseits die Grundwissenschaften in ihrer allgemeinen Natur vorausgesetzt und in ihrer konkreten von Lehrern behandelt werden können, denen die Wissenschaft und Technik des Faches, dem sie dienen, hinlänglich bekannt ist.

Wir werden in einem Beispiele zeigen, wie man durch logische Analysirung der Idee einer höhern Fachschule zu einer klaren Beantwortung aller wesentlichen inneren und äußeren Organisa-

tionsfragen derselben gelangt, und verweisen in dieser Hinsicht auf die Besprechung des §. 82, d. h. auf die Darstellung einer zeitgemäßen Forst- oder Landwirthschaftsakademie. Daselbst ist auch die Gelegenheit geboten, am verständlichsten die Frage

Centralisiren oder Isoliren

zu erörtern, welche aus der anderweiten, Seite 180 erwähnten Auffassung des realen Hochschulwesens hervorgeht und in jetziger Zeit eine ganz besondere staatswirthschaftliche und pädagogische Wichtigkeit auch für unser engeres Vaterland gewonnen hat.

Es ist gewiß, daß für den Aufschwung und die Pflege irgend eines Faches die höheren Bildungsanstalten für den Staat und die Gesellschaft die bei weitem wichtigsten sind. Denn abgesehen davon, daß sie zugleich die Konservatorien (Horte) der Wissenschaft bilden, vermitteln sie zugleich die Kultur des Faches nach allen auch nach den untern Seiten hin; und werden dadurch und durch ihre Zöglinge die eigentlichen Träger der Intelligenz, die Seele des Fortschrittes. Darum ist die kräftige Organisation des akademischen Unterrichtswesens auch eine Hauptaufgabe des Staates und die erste Bedingung zur richtigen Würdigung und Pflege des niederen.

Indem wir uns nun zu den einzelnen Fachschulen wenden, erscheint es im Interesse der Ordnung wünschenswerth, nicht streng den Paragraphen des vorgedruckten Entwurfes, sondern der vorn dargestellten naturgemäßeren Eintheilung der Fächer in reale und ideale, und der Unterscheidung der erstern in Urgewerbe, Kunstgewerbe oder Technik, Handel rc. zu folgen. Wir beginnen sonach mit den Fachschulen für die Urgewerbe, und zunächst mit denen für den

Bergbau.

Nur in denjenigen Ländern, wo im Staatshaushalte der Bergbau eine bedeutende Rolle spielt, wird die Errichtung und Unterhaltung besonderer Bergschulen als motivirt erscheinen. Daß Sachsen sich in diesem Falle befindet, ist nicht in Abrede zu stellen. Eine möglichst raffinirte Ausnutzung seiner unterirdischen Schätze ist zwar für jedes Land, für Sachsen aber ganz besonders von Be-

deutung. Ein tüchtig durchgebildetes Personal ist die erste Bedingung jener Ausnutzung; die rationellste Fachbildung dieses Personals zu vermitteln demnach hierbei die erste Sorge des Staates. Daraus folgt die Nothwendigkeit der Unterhaltung

a. einer oder mehrerer niederer Bergschulen, die, auf der Gemeindeschule fußend, in einem etwa zweijährigen Kursus die Berufsbildung der niederern Berg- und Hüttenbeamten zur Aufgabe haben und

b. einer höhern Bergschule oder Bergakademie, die die Maturität des Realgymnasiums (S. 133 u. 158) und eine etwa einjährige praktische Bethätigung beim Bergwesen zu ihrer Voraussetzung hat.

Das Interesse der Staatswirthschaft verlangt, daß diese beiden Schulen einerseits möglichst vollkommen, andererseits möglichst billig seien. Beides kann gleichzeitig in entsprechender Weise nur dann erreicht werden, wenn sie sich im Centralpunkte des Berg- und Hüttenwesens befinden. In Sachsen ist daher unbedingt Freiberg der alleinige Ort wenigstens für die letztere.

Einer niederen Bergschule ist in dem Entwurfe nirgends gedacht. Wenn dieß aus Ersparniß geschehen sein sollte, so müßte bemerklich gemacht werden, daß Oekonomie in solchen Dingen oft große Verschwendung ist. Der Spruch eines berühmten Nationalökonomen, daß Unwissenheit die theuerste Sache im Lande sei, sollte namentlich bei der Organisation alles realen Schulwesens als Grundsatz gelten.

Nach Eintritt der Gymnasialreform wird auch der Bergakademie in Folge einer angemesseneren Basis eine bedeutende Kräftigung und auch einige Vereinfachung (im Sinne von S. 205) bevorstehen. In diesem Sinne, aber nur in diesem, ist der §. 82 des Entwurfs auszulegen, wenn dessen Bestimmung als zweckmäßig erkannt werden soll. Als unzweckmäßig müßte man aber eine Organisation der Bergakademie bezeichnen, welche erstens nicht das Realgymnasium, sondern die Real- und polytechnische Schule*) als Basis aufstellen und zweitens auch die speziellen Grundwissenschaften (S. 205) aus ihrem Lehrsysteme entfernen würde.

---

*) Siehe weiter unten bei Besprechung derselben.

Dieß Lehrsystem würde künftig aber nicht mehr aus vier, sondern aus drei Jahreskursen zu bestehen haben, und es würde die Neugestaltung dieses Systemes und dessen, was darum und daran hängt, durch eine vollständige Analyse der höheren Fachbildung des Berg- und Hüttenmannes festzustellen sein, um in dem gegebenen Minimum der Zeit ein Maximum der Bildung zu erzielen. Dafür daß dabei der juristisch-kameralistische Theil dieser Fachbildung nicht mehr den Universitäten überwiesen werde, sprechen dieselben Gründe, wie bei der höheren forst- und landwirthschaftlichen Lehranstalt; und verweise ich in solcher Beziehung auf diese.

Es ist gewiß, daß Anlagekapital und Unterhaltungskosten der Schulen mit deren Vereinzelung sich steigert, und daß eine isolirte Bergakademie dem Staate kostspieliger ist, als eine mit andern gleichartigen Fachschulen kombinirte. Die Ersparung durch Kombinationen wird aber illusorisch, sobald dadurch eine gegenseitige Hemmung oder Verflachung eintritt. Die inneren und äußeren Bedürfnisse, der ganze Karakter einer höheren Bergschule ist der Art, daß sie nur mit irgend einer polytechnischen (kunstgewerblichen) Akademie gedeihlich zusammengehen könnte. Beide Schulen sind aber entschieden an bestimmte Oertlichkeiten gewiesen, jene an eine bergbautreibende, diese an eine polytechnisch betriebsame Gegend. Ohne solche äußere Nahrung ist eine kräftige gesunde Entfaltung solcher Schulen gar nicht denkbar. Wenn aus diesem Grunde die Verlegung der sächsischen polytechnischen Schule nach Freiberg nicht räthlich ist, so ist es der umgekehrte Fall noch weniger.

Es bleibt sonach dem Staate nichts übrig, als seine montanistische Hochschule als einzelne, abgetrennte Fachschule so zu organisiren, daß er seine volle Rechnung dabei findet. Diese wird er aber nicht finden, wenn man lediglich darnach trachten wollte, den Etat derselben einzuschränken; etwa nach dem Vorgange der Bergschule in Klausthal, dadurch, daß man möglichst wenig ständige Lehrer beibehalten und die praktischen Beamten zeitweise aufs Katheder praktiziren wollte. Der Staat würde seine Rechnung in einer wesentlichen Einschränkung seiner Bergakademie nicht finden, einestheils, indem die Bildung seiner eignen Beamten, anderntheils der Besuch von außen her mangelhafter würde.

Es gibt allerdings heut zu Tage eine hier und da sich bemerk-

bar machende Staatsweisheit, welche behauptet, auf die Frequenz von Ausländern dürfe der Staat weder spekuliren noch irgend eine Rücksicht nehmen; andre Staaten unterhielten auch keine Schulen für uns, warum sollten wir dergleichen für sie unterhalten?

Ich will mich hinsichts des letzteren Satzes mit diesen Politikern einverstanden erklären, wenn ich es auch hinsichts des ersteren nicht vermag. Denn sollen die edlen Hauptzüge des Kosmopolitismus allgemein werden, wie es die Idee der Menschheit erheischt, so müssen doch Einige den Anfang machen, und wir werden dieß von den Gebildetsten verlangen müssen. Wollen wir uns den Ruhm, in dieser Hinsicht als das gebildetste Land dazustehen, aus einem falschen Patriotismus und selbst aus falscher Finanzwirthschaft nehmen lassen?

Müssen wir wünschen, daß alle Anstalten des deutschen Vaterlandes, alle Institutionen der zivilisirten Welt so weit als thunlich auch kosmopolitischer Tendenz sein möchten: so dürfen wir auch nicht spießbürgerlich bei unsern Bildungsanstalten die Anekdote repetiren: „Prügelst du meinen Juden, so prügle ich deinen Juden!" Die Mission des christlichen Staates ist eine ganz andere als die des chinesischen; darum hinweg mit jener Politik, die nicht nur engherzig, sondern auch falsch ist. Falsch aus zweierlei Gründen. Thatsächlich nämlich ist es, daß der Weltruf der Freiberger Akademie und die Berühmtheit der sächsischen Bildungsanstalten überhaupt dem kleinen Sachsen in dem großen Völkerbunde der Erde weit mehr moralische Macht und Sympathien verschafft hat, als ihm seiner geographischen und statistischen Bedeutung nach sonst wohl hätte zukommen können. Der weithin reisende Sachse wird das am ersten gewahr, und so wie ich selbst als Reisender mancherlei Vortheil von diesem schönen Rufe Sachsens im Auslande erfahren, so ließen sich im Einzelnen wie im Ganzen gewiß viele moralische und selbst materielle Vortheile für Sachsen nachweisen, die demselben durch die Fäden vermittelt wurden, die sich aus seinen berühmten Bildungsstätten nach verschiedenen Seiten der zivilisirten Welt erstreckt haben.

Falsch ist aber jene Politik auch zweitens dadurch, daß sie unsre Schulen theurer macht. Es gehört oftmals nur wenig Mehraufwand an Geld und Pflege dazu, um eine Anstalt von mäßiger

Fruchtbarkeit zu namhaft höherer Blüte und Berühmtheit zu bringen. Werden dadurch nun, wie es für sächsische Fachschulen nachgewiesen werden kann, fünfzig Ausländer angezogen, so wird damit, da diese in der Regel wohlhabende Leute sind, dem Lande eine jährliche Bereicherung von nicht weniger als 30000 Thalern geboten. Den Umständen gemäß hat dasselbe davon sicher wenigstens 33 Prozent Erwerbsgewinn, d. h., der Besuch von 50 Ausländern ersetzt allein schon dem Lande mehr als die Unterhaltungskosten der Akademie; ein Fall, der wenigstens für die Tharander Akademie als öfter dagewesen vollständig, für die Freiberger mindestens theilweise konstatirt ist. Es würde wenig nationalökonomische Weisheit verrathen, wenn man entgegnen wollte, das käme nicht dem Staate, sondern nur einigen Städten und Bürgern zu gut. Wir müßten fürchten, unsre Leser, die recht gut wissen, daß die Staatskasse und der Nationalreichthum zwei untrennbare Begriffe sind, zu beleidigen, wollten wir sie mit der Beleuchtung solchen Irrthumes behelligen.

So viel aber steht fest: Man kann vollkommen dem obigen Patriotismus huldigen, der aus *staatsökonomischen Gründen* davon ausgeht, das Vaterland habe bei Organisation seiner Bildungsanstalten auch nicht die geringste kosmopolitische Rücksicht zu nehmen: man wird doch eben auch aus staatsökonomischen Gründen die Frequenz unsrer Schulen Seiten des Auslandes zu begünstigen haben, gleichwie aus staatsökonomischen Gründen es freudig wahrgenommen werden würde, wenn die Tausende, die der öffentliche Schatz jetzt zur Kultur des Bades Elster aufbietet, einen reichen Besuch dieses Bades *aus aller Herren Länder* zur Folge haben würde.

Die Freiberger Akademie findet in ihrer Geschichte und ihrer technischen und wissenschaftlichen Entfaltung die vollste Berechtigung zu der Forderung:

Das große deutsche Vaterland möge sie als die vollkommenste Hochschule für den Bergbau förmlich anerkennen und fördern, und das engere sächsische sie mit Sorgfalt pflegen wie bisher, ein Wunsch, dessen Berücksichtigung so für das allgemeine deutsche wie für das sächsische Sonderinteresse, so in politi-

scher wie finanzieller Hinsicht nur Vortheil bringen kann.

Es ist schließlich hier der Ort, auf eine Broschüre aufmerksam zu machen:

Die Bergakademie zu Freiberg, ihre Beschränkung oder Erweiterung, beleuchtet von Professor B. Cotta; Freiberg bei Engelhardt,

welche in diesem Jahre erschienen und reich ist an beherzigenswerthen Bemerkungen über die Kultur dieses Institutes nach außen und seine Reform nach innen.

Waldbau.

Es ist unzweifelhaft und unbestritten, daß in dem Maaße, als die Kultur überhaupt, namentlich die der Landwirthschaft, zunimmt, für das Wirthschaftsleben eines Volkes auch die Bedeutung seiner Forste, ihrer Pflege und ihrer Ausnutzung steigt. Finden wir daher die Praxis dieses Urgewerbes in den verschiedenen Theilen unsers gemeinsamen deutschen Vaterlandes auf sehr verschiedenen Stufen der Ausbildung, so sind doch die Verhältnisse im Allgemeinen der Art, daß in nicht zu ferner Zukunft eine allseitige Hebung der Forstwirthschaft auf denjenigen Grad der Verfeinerung zu erwarten steht, welche man als die höhere, wissenschaftliche bezeichnet und welche wir in den vielen kleinen und mittlern Staaten Deutschlands bis zu einer gewissen Annäherung bereits im Gange finden. In seinen forstlichen Bildungsanstalten bietet Deutschland so ziemlich alle drei Grade dar. Indeß sind niedere Forstschulen in der That kein wahres Bedürfniß; eher noch sind dieß die mittleren, und zwar dort, wo die Ausbildungsstufe der Waldwirthschaft und in Folge dessen die Stellung des Forstmannes eine weniger wissenschaftliche, eine beschränktere und untergeordnetere ist. Sehr viele der sogenannten höheren Forstlehranstalten Deutschlands rangirten daher lange Zeit in diese mittlere Gattung und viele thun es noch. Dort aber, wo die Stufe der Forstwirthschaft und die Stellung der Beamten die Höhe erreicht hat, die in wohlzivilisirten und wohlorganisirten Staaten eine zeitgemäße Forstwirthschaft beansprucht, existirt kein Zweifel mehr,

daß die Bildung des Forstbeamten eine Hochbildung, seine Fachschule sonach eine höhere sein müsse, aus welchem Grunde sogar manche deutsche Staaten sich veranlaßt sahen, dieselbe unmittelbar den Universitäten zuzuweisen. (Hessen heute noch; Baiern, Preußen ehedem.)

Ueberhaupt herrscht wohl in Deutschland in keinem Zweige des höhern Schulwesens so viel Zerrissenheit und so viel Mangel an Uebereinstimmung, als in dem der Forst- und der ihr verschwisterten Landwirthschaft; so daß, wenn eine deutsche Regierung in gerechter Würdigung der für die Staats- und Volkswirthschaft immer bedeutungsvoller werdenden rationelleren Kultur des Land- und Waldbaues sich heute entschlösse, eine den Anforderungen der Zeit möglichst entsprechende höhere Fachschule für Forstwirthe oder für Landwirthe oder für beide zugleich zu errichten, dieselbe in die peinlichste Verlegenheit gerathen würde, dafern dieselbe eines der vorhandenen Systeme und nicht die Ergebnisse zur Richtschnur nehmen wollte, wie sie durch die philosophische Analyse der wahren Idee einer blühenden fruchtbaren Akademie dieser Art erhalten werden.

Weil man diesen Weg so selten eingeschlagen und so oft ohne philosophisches Bewußtsein, häufig nur nach unwesentlichen Nebenrücksichten, einem Fond zu Liebe*), eines Hauses wegen**), einer vorübergehenden Persönlichkeit willen, niemals aber nach den Gesetzen der klaren, praktischen Idee organisirt hat — sind die deutschen Schulen dieser Art so vielfach widersprechend, unvollkommen und unfruchtbar geblieben.

Hierin ist durch ganz Deutschland hindurch noch außerordentlich vieles zu entwickeln, und Sachsen scheint sich gerade jetzt in einem Stadium zu befinden, wo der Organisation dieses Fachschulzweiges eine Krisis bevorsteht.

Man hat, um von der Forstakademie zunächst zu reden, von manchen Seiten die Frage aufgeworfen, ob es für ein Land von der Kleinheit Sachsens überhaupt wohl angemessen sei, bei dem jährlich geringen Bedarfe an Forstbeamten eine kostspielige Hoch-

*) Eldena in Preußen; Poppelsdorf bei Bonn.

**) Schleißheim und Aschaffenburg in Baiern, Mariabrunn in Oestreich.

schule zu unterhalten; und ob nicht durch Uebertragung an die Universität oder polytechnische Schule oder durch Verweisung an eine ausländische Forstlehranstalt der Staat vortheilhafter verfahre.

Wir wollen vor der Hand dahingestellt sein lassen, ob die erwähnten Vorschläge zu einer vollständig genügenden Bildung des Forstpersonales und zu einer namhaften Ersparniß führen würden; und wollen bei Voraussetzung der ungünstigsten Verhältnisse die Natur des Aufwandes untersuchen, welcher der rationellen Erziehung der Forstbeamten gewidmet wird.

Wir nehmen deßhalb an, die Forstlehranstalt müsse eine höhere, dabei isolirte und doch vollständige sein, ihr Etat also eine Höhe von 8—9000 Thaler, für Sachsen die letztere haben; wir nehmen an, die Staatsforsten in Sachsen erlitten keine Vermehrung, obwohl die vorhandene wohlfahrts-politische Richtung der Staatswirthschaft fortwährend nach Vergrößerung der Staatswaldungen strebt; nehmen ferner an, die in Frage schwebende (fälschlich sogenannte) Trennung des Schutzes von der Verwaltung ginge durch, d. h. die niederen Forststellen hörten auf und es hätte das Vaterland künftig jährlich nur 6—7 Forstbeamten anzustellen, also etwa 10 auf der Fachschule jährlich auszubilden (bei zweijährigem Kursus derselben demnach einen Stamm von nur 20 Studirenden zu unterhalten), und nehmen an, die Schule wäre materiell so mittelmäßig und formell so beschränkt, daß nicht mehr wie früher der Besuch von Fremden dem Staate den ganzen Aufwand für die Schule indirekt zurückerstatte (s. S. 219), sondern daß kein einziges Stückchen Ausland privatim oder offiziell dem Staate einen Theil der Last abnehme, diese vielmehr ganz und gar auf die 10 Beamten repartirt werden müßte, sonach die Erziehung eines jeden derselben dem Staate $^{9000}/_{10}$ = 900 Thlr. kostete; und endlich stellen wir uns nun auch noch auf den beschränkten rein finanzwirthschaftlichen Standpunkt und sehen zunächst von jeder höheren staatswirthschaftlichen Rücksicht ab! Die sächsischen Staatsforste gewährten nach dem Budget der Jahre 1846—1848 einen Bruttoertrag von 1 Million Thaler. Die Betriebskosten betrugen 440,000 Thaler; der reine Ertrag sonach 560,000 Thaler. Dabei ist zu bemerken, daß die Ergebnisse der letzten Jahre eine bedeutende Steigerung in Aussicht stellen, welche zum Theil durch

rationellere Bewirthschaftung bewirkt worden ist, und daß überhaupt die eigentlich intensive und rationelle Ausnutzung der sächsischen Staatsforste erst dann erreicht werden wird, wenn die technische Bildung des Personales an sich eine intensivere und vollständigere sein kann*). Jene höhere Rente mit 3 Prozent kapitalisirt, gibt einen Kapitalwerth von nahe an 20 Millionen Thaler. Dieß ist aber nur der reine, fiskalische Werth. Der wirkliche, nationalökonomische, dem Bruttoertrage entlehnte, steht fast um das Doppelte höher.

Im Durchschnitte hat der Förster ein Staatsgut im Werthe von 3 bis 4mal 100,000 Thlr. zur Verwaltung und Ausnützung unter sich, wofür er etwa 700 Thlr. Einkommen bezieht. Dadurch, daß der Staat die Kosten seiner Erziehung mit übernimmt, würde bei einer dreißigjährigen Dienstzeit (da dieselbe doch schon von der Gehülfenfunktion an gerechnet werden muß), unter den Seite 215 angenommenen allerungünstigsten Voraussetzungen jeder Förster dem Staate jährlich um $^{900}/_{30} = 30$ Thaler theurer kommen. Ob eine solche Zulage von 30 Thalern den unbefangenen Staatswirth bewegen könne, die rationellste, zeit- und ortsgemäßeste technische Ausbildung des vaterländischen Forstpersonales aus der Hand zu geben oder durch nachtheilige Modifikationen zu beschränken: kann wohl kaum zweifelhaft sein.

Dadurch, daß die Staatsforste Sachsens nach Cotta's Systeme unter der langjährigen Oberleitung des Geheimenfinanzrath von Berlepsch sehr speziell und konsequent geordnet, taxirt, eingerichtet und kontrolirt sind, ist zwar schon viel Garantie gewonnen; aber doch nur mehr für das Aeußere, Formelle der Forstverwaltung. Denn trotz dem, daß die Formen dieser Verwaltung von vielen kompetenten Seiten als theilweise zu beengend und bevormundend angeklagt werden, läßt das Innere, Technische derselben dem Forstmanne noch Spielraum genug, um bei mangelnder wissenschaft-

*) Ich erinnere an die Seite 23 bemerklich gemachte Unfruchtbarkeit dieser Anstalt in Bezug auf das Inland und in Folge ihrer mangelhaften Basis. Zu den daselbst angeführten sprechenden Beispielen für ihre Erfolge bei richtiger Erfüllung der Voraussetzungen ist hier noch die Thatsache nachzutragen, daß auch in Hannover das tüchtigste Mitglied der Forstbehörde (Drechsler) ein Tharander Schüler ist.

licher Einsicht und Betriebsamkeit dem Nationalvermögen erhebliche Wunden zu schlagen, ohne daß die Kontrolebehörden es merken, oder ohne daß sie, wenn sie es merken, direkt und bei Zeiten einschreiten und dem technischen Verwalter die Schuld auf den Kopf geben können.

Wer nun weiß, wie viele wichtige und subtile Zweige dieser Technik ganz außer dem Bereiche der Kontrole liegen und von welchem Einflusse hier und im gesammten Detail der Waldbehandlung eine rationelle Einsicht, ein wissenschaftlich gebildeter Takt sich zeigt, und — da wir den Förster als den Arzt und Pfleger des Forstes betrachten müssen — wie sehr eine zweckmäßige und recht sachverständige Erziehung, Behandlung und Ausnutzung, die ganze Konstitution des Waldes, seine innere Kraft und seinen finanziellen Ertrag, wenn auch langsam, doch aber sicher und mächtig zu fördern vermag; wer mit einem Worte die einschlagenden Fragen und Verhältnisse nach ihrer Tiefe und Breite nur einigermaßen richtig zu würdigen vermag: der wird auch lebhaft durchdrungen sein von der Nothwendigkeit, daß auch das ausübende, technisch bethätigte Personal der Forstverwaltung, nicht bloß in der praktischen Einsicht und Rutine, sondern auch im theoretischen Bewußtsein und überhaupt im ganzen Gebiete der Intelligenz den Standpunkt eines akademisch intensiv gebildeten höheren Praktikers einnehme.

Wie bald ist durch irrationelle Durchforstungen u. dgl. die Kraft und also auch die Ergiebigkeit der Forste auf viele Jahre hinaus geschwächt. Diese Verminderung nur zu 1/10 Prozent des Grundstocks angenommen, — ein bei nicht ganz einsichtsvoller Bewirthschaftung so leicht mögliches Resultat, — und das sächsische Nationalvermögen ist um eine Million verringert. — Und so erscheint für Sachsen und jedes ähnliche Land die Pflege seiner forstlichen Bildungsanstalt vom rein finanzwirthschaftlichen Standpunkte aus.

Wie aber, wenn wir sie aus dem allgemeineren, nationalökonomischen Standpunkte betrachten?

Die körperschaftlichen und Privatwaldungen betragen fast das Doppelte der Staatsforste. Die intelligenteste Technik und rationellste Verwaltung auch in diese zu verpflanzen, liegt nicht minder

im Interesse des Staates. Die zur raffinirtesten Bewirthschaftung eines Forstes nöthige wissenschaftliche Bildung hängt aber nicht von der Größe desselben ab. Der kleine verlangt dieselbe Einsicht wie der große. Ja, er beansprucht oft eine größere, weil die Ausnutzung in der Regel eine intensivere zu sein hat. Die Eigenthümer von derlei Waldungen sind aber selten in dem Falle, einen höher gebildeten Forstmann als Verwalter anzustellen. Dieselben ganz dem Gebahren empirisch gebildeter Förster zu überlassen, und so bedeutende Quellen des Nationalvermögens dem blinden Tappen zu übergeben, kann nur Denen nicht bedenklich erscheinen, die mit dem gemeinen Volke dem Spruche huldigen: „Holz und Unkraut wächst alle Tage!“ Nur wer mit der Forstwissenschaft selbst vertraut ist, weiß in vollem Umfange den Unterschied zu würdigen zwischen einer empirischen und einer wissenschaftlich-spekulativen Waldwirthschaft, ein Unterschied, der unter Verhältnissen außerordentlich werden kann. Nur im eignen Interesse der Korporations- und Privatwaldungen, wie auch in dem der ganzen Staatsgesellschaft kann es liegen, daß der Staat den ersteren gegen ein billiges Abkommen und im Wege freien Vertrages die Vortheile einer technischen Oberaufsicht und ihnen dadurch die Segnungen der Wissenschaft auf eine Weise vermittele, die sich beide Interessenten, der Staat und die Eigenthümer, gefallen lassen können. Auch von dieser Seite her erscheint also die Vermehrung wissenschaftlicher Forsttechniker und Forstbeamten und die Ausdehnung ihrer Wirkungskreise und damit wiederum auch die Kultur ihrer Hochschule geboten.

Die Gegenwart und Zukunft dürfte sonach gerade zum wenigsten Motive bieten, einer Anstalt solcher Art die Sorge und Pflege des Staates zu entziehen.

Und doch haben wir uns hierbei absichtlich nur innerhalb ganz wesentlicher und grundsätzlicher Punkte bewegt. Auf den alten europäischen Ruf der sächsischen Forstakademie; auf die bedeutenden Opfer, die der Staat bisher und bis auf die neueste Zeit der Vervollkommnung derselben gebracht und deren Früchte in Verein mit einem verbesserten Vorschulwesen sich eben erst zu entwickeln im Begriffe stehen; auf die kostbaren, an die Oertlichkeit gebundenen und nur für diese nutzbaren Lehrhülfsmittel, wie z. B. der in Folge

mehr als dreißigjährigen Fleißes entstandene botanische Garten; auf die Möglichkeit, daß alter Credit und neue Solidität bei der gegenwärtigen Unzulänglichkeit des anderweitigen deutschen Forstschulwesens eine Frequenz von allen Seiten Deutschlands her*) hervorzurufen im Stande wäre, welche, wie ehedem bei einem Besuche von 50 Ausländern, die Unterhaltungskosten der Akademie für den sächsischen Staat geradezu auf Null zu reduziren vermag — auf alle diese und ähnliche Nebenpunkte habe ich zur Unterstützung meiner Beweisführung gegen eine irrige Staatsökonomie aus dem Grunde mich nicht bezogen, weil sie, obgleich höchst beachtenswerth, dennoch nicht maaßgebend sein dürfen bei Organisationen, welche die Idee und nicht eine nebensächliche Wirklichkeit zur Basis haben sollen.

Nur wenn nachgewiesen werden könnte, daß diese Wirklichkeiten (wie Standort, örtliche Hülfsmittel, Ruf, ausländische Frequenz) mit der inneren und äußeren Blüte der Anstalt organisch verwachsen wären und ihr Wegfall eine wesentliche Verkümmerung der Kraft und Resultate derselben zur Folge haben würde — könnten sie gleichzeitig als maaßgebend bei der Reform der forstlichen Fachschule erscheinen.

Zur Beurtheilung dieser wie jeder andern wesentlichen Organisationsfrage, dieser wie jeder andern Fachschule, ist aber stets eine Analyse erforderlich. Indem wir früher schon eine solche als erste Bedingung einer rationellen Umgestaltung überhaupt, namentlich des höheren Schulwesens, aufgestellt haben, wollen wir sie jetzt gleichsam als Beispiel, an der forstlichen Hochschule vornehmen, um zu zeigen, daß nur auf diesem Wege zu einem wahren Organismus im öffentlichen Schulwesen zu gelangen ist.

Das Oberste im Gange der eigentlichen Fachbildung sind die Fachwissenschaften (S. 205). Sie bilden die Theorie der Technik oder Praxis des betreffenden Faches. Art, Zahl und Aus-

*) Die Würdigung dieses Umstandes ist bei Gelegenheit der Bergakademie angedeutet worden. Es wurde dabei noch der Umstand gar nicht berücksichtigt, daß die Ausländer durch ihre Honorare ganz direkt dem Staate theilweise die Hälfte der Last der Lehrerbesoldung abnehmen; sowie auch das Interesse unerwähnt gelassen wurde, das der Staat daran hat, daß seine Söhne nicht ohne Noth das Geld auf auswärtige Schulen tragen.

dehnung derselben hängen natürlich von der wissenschaftlichen Natur und Ausbildung jenes Faches ab. Der höhere Forstwirth soll und muß nun aber jene rationellste und zeitgemäßeste Fachbildung besitzen, wie wir dieselbe vorn (S. 58) als akademische bezeichnet haben. Seine Schule ist demnach eine Hochschule. Sie soll dieß aber sein in ächt pädagogischem Sinne (S. 178—208). Sie soll bei einem bis ins 21. oder 22. Altersjahr fortgesetzten Studium ihren Schülern die tiefste und breiteste, wissenschaftlich und praktisch vollkommenste und fruchtbarste Berufsbildung gewähren können, die unter den gegebenen Voraussetzungen überhaupt erreichbar ist. — Lehrgegenstände, Lehrmethode, Lehrmittel — Alles muß auf die vollständigste Erreichung dieses Zweckes berechnet sein.

Reden wir zunächst von den Lehrgegenständen.

Als Fachwissenschaften, deren gründliche Kenntniß heut zu Tage dem höheren Forstwirthe Bedürfniß ist, sind da zunächst zu nennen:

a. Die Forstproduktionslehre, auch Waldbau genannt, deren Kern in der Lehre von den Holzpflanzen und dem Waldwuchse und in den Methoden der Forsterziehung besteht und welcher sich als integrirender Theil b. die Lehre vom Schutze und der Pflege des Waldes: der sogenannte „Forstschutz" beigesellt. Dazu c. die Betriebslehre, gewöhnlich Taxation und Einrichtung genannt, eine forstliche Hauptwissenschaft, welche, wenn man sie im weitesten gewöhnlichen Sinne auffaßt, in sich schließt: die forstliche und mathematische Theorie der Bestandesverhältnisse, der Abschätzungen, Ertragsermittelungen, der Wirthschaftssysteme, der Wirthschaftspläne und Einrichtungsmethoden, der Statik des Waldbaues, die Lehren von den Kontrolen, Revisionen und überhaupt dem ganzen Forstbetriebs- und Forstrechnungswesen. — d. Die Forstbenutzung und Forsttechnologie, begreifend die Lehre von den Eigenschaften, dem Aufarbeiten, dem Transporte u. s. w. des Hauptproduktes, des Holzes; die Lehre von den forstlichen Nebennutzungen, als der Rinde, Säfte, Früchte, Gräser, Kräuter und der fossilen Produkte; die Lehre von den

Forstgewerben, der Kohlen=, Asche=, Potasche=, Holzessig=, Theer=, Harz=, Pech=, Kienrußbereitung ꝛc. — e. Die Jagdkunde, welche trotz dem, daß die Försterei von der Jägerei faktisch gänzlich sich zu trennen oder getrennt zu werden droht, immerhin einen gewissen Antheil am Systeme forstlich=systematischer Fachbildung zu beanspruchen hat.

Alle diese Zweige seiner Technik muß der höhere Forstwirth zu beherrschen vermögen, wenn wir ihn auch in keiner anderen Eigenschaft, als in der eines bloß produzirenden Gewerbsmannes auffassen. Betrachten wir denselben aber als Beamten oder als Privatwaldbesitzer, der zugleich Finanzmann und Spekulant sein soll; betrachten wir sein Fach in seiner wichtigen Stellung zum Staate und dessen Gesetzgebung und in seinen einflußreichen Beziehungen zum Volks= und Verkehrsleben und zur gesammten Staatswirthschaft: so verlangt die Idee der höheren Fachbildung vom Forstwirthe, daß derselbe nicht ein bloßer Techniker und seine Einsicht an den Marken seiner Forste zu Ende sei; sondern, daß er auch die nöthige politische Fachbildung besitze, um den manigfachen Beziehungen und Konflikten mit jener obengedachten Seite der Außenwelt gewachsen zu sein. Man kann die hier einschlagenden Lehren für das Forstwesen unter dem hin und wieder schon gebrauchten Namen der politischen Forstkunde zusammenfassen und der technischen Forstkunde gegenüberstellen. Zu jener gehören dann zunächst diejenigen juridischen und kameralistischen Disziplinen, welche in den Forstbetrieb und die Forstverwaltung einschlagen. Aus dem umfänglichen Gebiete des Zivil=, Kriminal= und Staatsrechtes und aus dem nicht minder ausgedehnten der Volks= und Staatswirthschaftslehre hat sonach die Forstakademie mit besonderer Hervorhebung des Positiven wie des Philosophischen der Forstpolizei, Forstverfassung, Forstverwaltung und Forststatistik, sich ein besonderes System politischer Forstkunde zurecht zu richten, der Art, daß der Forstmann in nicht mehr als einem Jahre eine hinsichts seiner Bedürfnisse ziemlich vollständige und abgerundete und praktische juristisch=kameralistische Einsicht und Fertigkeit zu erwerben vermag.

Zwischen diesen politischen Hülfs= und den oben angeführten

Fachwissenschaften stehen ihrem Karakter und ihrer Wirkung nach mitten inne zwei Disziplinen, die auf keiner höhern Fachschule fehlen sollten, nämlich erstens die Geschichte und Literatur und zweitens die Enzyklopädie des Faches. Beide erscheinen gleichsam als Bindeglieder zwischen dem technischen oder engeren und dem politischen oder weiteren Fachstudium. Im Systeme des engeren bildet die Geschichte und Literatur den nothwendigen Schlußstein; und zwar den Schlußstein deßhalb, weil man nothwendigerweise jede Kunst erst kennen muß, ehe man ein lebendiges Urtheil über ihre Entwicklung haben kann, und weil sonach der Lehrer die wesentlichsten Kenntnisse von der Technik eines Faches voraussetzen muß, wenn er die Geschichte und Literatur dieses Faches so recht eigentlich pragmatisch und auf die praktische Thätigkeit bezogen und mit lehrreicher Benutzung aller historisch gewordenen Erfahrungen und aller daher kommender Aufschlüsse und Winke behandeln will.

So wie aber, um ein möglichst bewußtvolles Urtheil über das Wesen und die inneren und äußeren Beziehungen der Forstwirthschaft zu erlangen, die lehrreichen Erfahrungen und Rückblicke nöthig sind, die das Studium ihrer Geschichte uns gewährt: so ist andrerseits von vorn herein für ein möglichst bewußtvolles Studium des Faches eine gehörige Kenntniß seiner Enzyklopädie von Wichtigkeit. Mit ihr schließt sich der fachwissenschaftliche Theil unsrer Analyse; der methodische Unterricht aber beginnt mit ihr.

Im Lehrgebäude einer jeden Spezialschule bilden die Fachwissenschaften das Hauptgeschoß. Inhalt und Umfang dieses Gestocks werden bedingt durch den derzeitigen Zustand der Theorie und Praxis. Diese beiden im Vereine geben dazu das Programm, und die Lehrkunst entwirft daraus und dazu die Architektonik. Die Art und Größe des Grundgestocks hängt natürlich nun von jenem Hauptgeschosse ab; seine Konstruktion ist eine nothwendige analytische Konsequenz des letzteren.

Diese Konsequenz nun lehrt uns z. B., daß die Forstproduktionslehre ohne Bodenkunde und Pflanzenphysiologie und ohne Kenntniß der Naturgeschichte der Forstpflanzen (Forstbotanik) geradezu in der Luft schweben würde; daß zu einer ra-

tionellen Ausübung des Waldbaues, und des Forstschutzes und des Forstbetriebes die Physik des Klima's und der Atmosphäre (forstliche Klimatologie und Atmosphärologie, Forstphysik) spezieller gekannt sein will, als die Physik und Naturgeschichte bei allgemeiner Behandlung ermöglicht. Etwas Aehnliches findet hinsichts der Chemie, namentlich betreffs der Forsttechnologie und hinsichts der Zoologie betreffs des Forstschutzes statt. In letztrer Hinsicht tritt ganz deutlich eine forstliche Zoologie hervor, aus welcher wegen überwiegender Wichtigkeit der Insekten die pädagogische Praxis eine Forstinsektenkunde ganz besonders abgetrennt und ausgebildet hat. — Auf eine neue und ganz besonders wichtige Gruppe spezieller Grundwissenschaften stoßen wir ferner, wenn wir die forstlichen Betriebslehren in ihre Voraussetzungen zerlegen. Die Probleme dieser Lehre sind vorzugsweise mathematischer Natur; natürlich auch ihre Fundamente. Die Wald- und Holzmeßkunde, die mathematischen Bestandes- und Taxations- und Einrichtungstheorien, das Kartirungswesen u. dgl. sind nicht empirisch und forstlich genug, um sie als Fachwissenschaften zu betrachten und auch zu sehr rein mathematischer Art. Sie bilden mit ihren Hülfslehren aus der Arithmetik, Analysis und Geometrie und mit ihren Erweiterungen zur Etats- und Waldwerthsberechnung eine ganz eigentliche Forstmathematik.

Nun ist gewiß, und Niemand wird bestreiten, daß mit der Gründung dieses konkreten Fundamentes die allgemeine Vorschule sich nicht abgeben kann, daß dieß vielmehr recht eigentlich Sache der Spezialschule und zwar eine für die Lebensfähigkeit ihres Organismus höchst wichtige Sache ist. — Diese speziellen Grundwissenschaften sind aber etwas anders nicht, als technologische Fortbildungen (in intensivem und extensivem Sinne) jener allgemeinen, namentlich mathematisch-physischen Disziplinen, die wir vorn bei Feststellung des Real- und Gymnasialschulwesens als wesentliche Grundwissenschaften der allgemeinen Menschenbildung erkannt haben. Und es folgt sonach von selbst, daß bei Herrichtung eines dergleichen Gymnasialwesens die allgemeine Grundwissenschaft, so weit sie in jenes gehört (S. 132) den Akademien ab-

genommen und dadurch dem wissenschaftlichen und praktischen Aufschwunge derselben ein unberechenbarer Dienst geleistet werden könne. Denn erst hierdurch wird es möglich, die vorn gerügten wissenschaftlichen und praktischen Lücken und Hemmnisse in unserm gesammten Hochschulwesen vollständig zu beseitigen.

In diesem Geiste ausgelegt, soll man die einschlagenden Bestimmungen des sächsischen Entwurfes (§. 82) trefflich nennen und sie dem ganzen Deutschland empfehlen, das in seinem höheren Fachschulwesen allwärts noch unendlich viel Kümmerndes und Scheinleben darbietet.

Die Folge von alledem aber ist, daß, wenn auch das Vorschulwesen vollständig und rationell hergestellt ist, das System der Fachschule immerhin noch drei Gruppen von Lehrgegenständen oder drei Stadien des Studiums zu unterscheiden und zu berücksichtigen hat, nämlich:

die (speziellen) Grundwissenschaften,
die (eigentlichen, technischen) Fachwissenschaften und
die (technischen und politischen) Hülfswissenschaften.

Ich glaube nicht, daß diese Studien gedeihlich in zwei Jahren bewältigt werden könnten, namentlich dann nicht, wenn Berufsschulen, wie es höchst wünschenswerth ist, weniger theoretisiren, sondern mehr als bisher im Hörsaale wie außerhalb, das praktische Leben zu erfassen und in ihrer Methode mehr sokratisch als bloß lehrend zu verfahren sich bemühen.

Das vollständige höhere (technische und kameralistische) Fachstudium des Forstwirthes erfordert darnach drei Studienjahre, die man gegen einander als Grund-, Fach- und Kameralkursus unterscheiden kann und deren Gegenstände man im Systeme der Akademie so anzuordnen hat, daß ein logischer, synthetischer Studiengang beobachtet werden kann.

Wenn die akademische Fachbildung des Forstmannes denselben

zu den höchsten Inspektionsstellen befähigen soll, so ist jene Forderung formell wie materiell auch vollständig gerechtfertigt; denn der gute Kopf kann seine Vorbildungsmaturität schon mit dem 17. Jahre erlangen, mit dem vollendeten 18. seine Akademie beziehen und mit dem vollendeten 21. Jahre in die Reihe der Forstkandidaten treten.

Durch ein Triennium allein nur wird es auch möglich, der Bildung des Forstwirthes noch ein Element zuzumuthen, das auf eine der Zeit gegenüber nicht zu rechtfertigende Weise in allen deutschen forstlichen Bildungssystemen gänzlich vernachlässigt ist; ich meine eine enzyklopädische Kenntniß der Landwirthschaft und ihrer Lehre.

In seiner Abhandlung über staats- und landwirthschaftliche Akademien (S. 66) spricht Baumstark, der Direktor einer dergleichen Akademie, den Lehrsatz aus, daß die Forstwissenschaften ein den landwirthschaftlichen Akademien zugehöriger Unterrichtsgegenstand seien, weil viele Landwirthe die Kenntniß der Forstwirthschaft nicht entbehren können. Umgekehrt erscheint aber dieser Satz in mindestens gleicher Wahrheit. Ein Blick auf die Idee der rationellsten Forstwirthschaft und der von ihr geforderten Kenntniß und Berücksichtigung landwirthschaftlicher Verhältnisse und Nutzungsweisen macht dieß unzweifelhaft. Wenn die Forstwirthe Sachsens und anderer Länder jeder Spur wissenschaftlich-landwirthschaftlicher Einsicht bisher entbehren zu können vermeinten und daraus den Schluß ziehen wollten, daß sie derselben auch fernerhin entrathen könnten, so müßte man ihnen eingedenk des alten Wortes: „was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß," entgegnen, daß diese subjektive Genügsamkeit nichts beweise und daß sie an objektiver Einsicht hierin sogar von den russischen Forstleuten übertroffen würden, welche im Systeme ihrer Forstkunde „die ökonomischen Wissenschaften" sowohl beim Schutze wie bei der Benutzung, beim Betriebe wie bei der Einrichtung der Wälder und auch bei den politischen Studien des Forstwirthes als wesentliche Hülfsdisziplinen aufführen.*)

*) Siehe die für Rußland von einem Vereine vaterländischer Sachkenner bearbeitete Forstkunde. Herausgegeben von A. v. Frankowskayv. Petersburg 1844. 3 Theile.

Aber auch in Deutschland lassen sich über die Unzweckmäßigkeit der wissenschaftlichen gegenseitigen Abschließung der Forst- und Landwirthschaft immer mehr gewichtige Stimmen vernehmen. „Nützt uns Forstleuten — sagt die Forst- und Jagdzeitung in ihrem Programme von 1844 ganz treffend — die Kenntniß der Landwirthschaft durch die immer mehr platzgreifende Nutzanwendung derselben schon innerhalb unseres forstlichen Berufes, so gibt sie uns auch bei den mannigfaltigen Nebennutzungen Abwehr und Rath und wirksame Waffen in die Hände." — Tausend Erfahrungen sprechen dafür, wie wesentlich die landwirthschaftliche Einsicht den Forstmann nicht allein in seinem Privatleben und in seinen anderweitigen Verhältnissen, sondern auch in seinem eigensten forstlichen Berufe unterstütze, und daß der Förster, er sei über Staats- oder Privatwaldungen gesetzt, nur dann die wünschenswürdige freie Auffassung der einschlagenden Verhältnisse und umsichtige praktische Durchbildung haben wird, wenn ihm die Theorie und Praxis der Landwirthschaft wenigstens im Allgemeinen nicht fremd sind. Diese Kenntniß, in enzyklopädischer und gründlicher Verdichtung und in systematischer Ganzheit, kann er auf gedeihliche Weise, kurz und kräftig, nur durch einen theoretisch-praktischen Unterricht in der Enzyklopädie der Landwirthschaft erlangen.

Dieser Unterrichtszweig darf daher auf keiner Forstakademie mehr fehlen, wenn diese nicht lückenhaft genannt werden soll.

Die Analysis einer lebensfähigen und zeitgemäßen Forstakademie führt uns demgemäß hinsichts des Lehrgebäudes zu folgenden Konstruktionsbestimmungen:

1) Die beste Basis dieses Lehrgebäudes ist die Realmaturität, wie sie Seite 78, 133 rc., 162 begründet ist, vervollständigt durch eine einjährige Praxis im Walde; und die beste Architektonik diejenige, welche drei Stockwerke oder Kurse unterscheidet.

2) Der erste oder Grundkursus hat außer einer Hodegetik für das akademische Studium überhaupt und einer Enzyklopädie des Forstwesens insbesondere, nur die speziellen Grundwissenschaften zum Inhalte, wie sie sich aus der Zer-

legung der Fachwissenschaften ergeben und in mathematische, naturhistorische und physikalisch-chemische trennen lassen. (S. 222.)

3) Der zweite oder Fachkursus enthält die sämmtlichen engeren Fachwissenschaften (S. 220) und von den Grundwissenschaften diejenigen, die etwa im 1. Kursus keinen Platz fanden.

4) Der dritte oder Kameralkursus ist hauptsächlich allen jenen Hülfswissenschaften gewidmet, die die blos technische Fachbildung in ihrer Beziehung zum öffentlichen Leben wohlthätig zu erweitern haben. Es sind davon vorzugsweise drei Arten zu berücksichtigen: die Rechtskunde, die öffentliche Wirthschaftslehre und die Landwirthschaft. — Da besondere gelehrtjuristische Vorträge über das römische Recht und dessen Geschichte und über Rechtsphilosophie für unsere Verhältnisse weder nöthig noch möglich sind, so muß der juristische Unterricht dicht und praktisch, sowohl mit angemessener Berücksichtigung der Lehren des Vernunft- und des römischen Rechts wie auch der forstlichen Praxis eingerichtet und im letzten Theile in ein ordentliches fast juristisches Praktikum verwandelt werden, hauptsächlich zu dem Zwecke, um die für den künftigen Verwaltungsbeamten sehr wesentliche Referirkunst und die Kenntniß und Führung der Akten, welche nebst andern juristischen Gegenständen des Geschäftslebens selbst auf den juristischen Fakultäten nur wenig Berücksichtigung finden, durch Selbstübungen möglichst tüchtig und anschaulich zu befestigen. In wöchentlich 6—8 Stunden würde hier zu lehren sein: Enzyklopädische Uebersicht der Rechtskunde; Rechtsgeschichte; Staatsrecht, einschließlich des Lehn- und Kriminalrechts; das (sächsische) Privatrecht, einschließlich des Handels- und Wechselrechtes und der Grundzüge des Zivil- und Kriminalprozesses. — Der eigentlich kameralistische Theil dieses Kursus in 4—6 Stunden wöchentlich hätte zu behandeln: Enzyklopädie und Methodologie der Kameralwissenschaft; hierauf die allgemeine Wirthschaftslehre und darauf die Volks- und Staatswirthschaftslehre, wobei natürlich der forstliche und praktische Theil, als die Wirthschafts- und

Gewerbspolizei, die Forst- und Domänenverwaltung, die einschlagenden Verhältnisse des Zoll- und Steuerwesens u. dgl. vorzugsweise zu behandeln sind. — Daneben wird, was namentlich bei Vorhandensein einer Demonstrationswirthschaft vortrefflich geht, in theoretisch-praktischer Weise die Landwirthschaft (Ackerbau, Viehzucht und Betriebslehre) studirt und im Vereine mit mancherlei einschlagenden praktischen Uebungen aus dem Gebiete des Forstwesens, von denen bei nur zweijährigem Studium viele unerledigt bleiben müssen, Grund- und Ausbau der akademischen Bildung so vervollständigt, wie es heut zu Tage der Stand der Wissenschaft und Praxis fordert.

Außer der rechten Wahl der Lehrgegenstände der forstlichen Hochschule bedarf dieselbe sowohl zur rechten Behandlung wie zur Förderung des praktischen Gesammtzwecks fernerweit eigenthümlicher 2) Lehrhülfsmittel.

„Denn", sagt unser deutscher Barde, Rückert,

„Wenn der nicht käme mit Sand
Und nicht jener mit Kalke,
So stände nicht diese Wand
Und läge nicht jener Balke," u. s. w.

Und wäre die architektonische Einrichtung einer Werkstätte auch noch so vollkommen, der Geist ihres Systemes auch noch so rationell: es würden ihre technischen Leistungen das Gepräge der Unvollkommenheit an sich tragen, sobald ihre Betriebsmaschine unvollständig und ihre Arbeitskräfte unzulänglich sind. In der pädagogischen Werkstätte der Fachschulen sind die Lehrhülfsmittel die Betriebsapparate, die Lehrer die Betriebskräfte.

Der wissenschaftliche Hausrath einer Akademie braucht deshalb kein Raritätenkabinet zu sein. Das unnöthige Gerölle verwirrt den Schüler und nur wo das Veraltete in seiner Unvollkommenheit besonders lehrreich erscheint, möge dasselbe zur Förderung des historischen Bewußtseins willkommen erscheinen. Es versteht sich dabei die Nothwendigkeit entsprechend vollständiger naturhistorischer, physikalisch-chemischer, technologischer und mathematischer Sammlungen und Werkzeuge von sellbst, ingleichen das Vorhandensein eines chemischen Laboratoriums, eines botanischen

Gartens und eines nahen, mannigfaltigen, instruktiven und zu Versuchen und Uebungen aller Art disponiblen Wirthschaftswaldes.

Es ist ungeachtet mehrerer, im Früheren bereits angedeuteter wünschenswerther Reformen nicht in Abrede zu stellen, daß die Tharander Akademie unter der Pflege des sächsischen Finanzministeriums nach und nach in Bezug auf die Vollkommenheit der mobilen und immobilen Lehrhülfsmittel und auf deren Zusammenklang in einer Weise sich entwickelt hat, die sie gegenüber allen deutschen Schwesteranstalten zur abgerundetsten und vollständigsten erscheinen läßt, dergestalt, daß mehr als ein Stoß des Schicksals und mehr als ein erheblicher Mißgriff dazu gehören würde, sie zu ruiniren. Wenn angesichts dieser Konstitution der sächsische Patriot den Wunsch hegt, daß seine, bei mangelhafterer Ausstattung einst so berühmte Forstakademie sich zu einer Art Centralbildungsanstalt wenigstens bezugs aller derjenigen Nachbarländer entwickeln möchte, die noch keine hinlänglich begründete Forstschule besitzen, und daß deshalb von den kompetenten Behörden des Vaterlandes geeignete Schritte zur Herbeiführung eines dergleichen, unter den gegebenen Verhältnissen für alle Kontrahenten nur vortheilhaften Vertrages geschehen müssen, so dürfte eine solche Idee nicht blos historisch und politisch, sondern auch staatswirthschaftlich als vollkommen gerechtfertigt erscheinen. Tharand, als Forstakademie, findet sich hier mit Freiberg in durchaus ganz gleichem Falle.

Namentlich hat Tharand als forstliche Hochschule vor vielen ihrer deutschen Schwestern auch das voraus, daß durch das bereits vorhandene akademische Gut dem landwirthschaftlichen Elemente leicht und vollständig diejenige Berücksichtigung ertheilt werden kann, wie sie das oben motivirte Lehrsystem einer zeitgemäßen forstlichen Fachbildung erheischt.

Endlich verlangt aber auch die Idee einer kräftigen Fachschule vor Allem

3) ein nach Quantität und Qualität richtig zusammengesetztes Lehrerkollegium.

Dafern die Forstakademie blos Fachschule im engern forstlichen Sinne, ihr Lehrsystem also nur aus einem zweijährigen, einem

Grund- und Fachkursus bestehend, bleiben soll, ist das Lehrerkollegium

1) aus einem ersten Forstlehrer, der zugleich Dirigent des Ganzen ist,
2) einem zweiten Forstlehrer, der zugleich die Verwaltung des akademischen Revieres hat,
3) einem Naturhistoriker,
4) einem Chemiker,
5) einem Mathematiker

als ständigen und ordentlichen Lehrern zu bilden. Dafern die Anstalt aber ihre zeit- und sachgemäße Vollständigkeit haben sollte, hätte noch dazu zu kommen

6) ein rechtsgelehrter Kameralist und
7) ein Landwirthschaftslehrer.

Der Lehrplan mit seinem wohl geordnetem Fachwerke, die Lehrsäle mit ihren Apparaten, die Oertlichkeit mit ihren Hülfsquellen — sie sind ein todtes Gerüst, dem die Lehrer erst Seele und Leben einzuflößen haben. Daß diese Lehrer selbst mit ihrer ganzen Seele und Kraft dabei sein müssen, bedarf keiner Auseinandersetzung. Es ist aber dazu nöthig, daß Jeder, der ein wesentliches Fach dabei zu vertreten hat, ein ständiger und ordentlicher Lehrer und nicht von Nebenämtern oder sonstigen außerhalb der Sphäre der Fachschule liegenden Bestrebungen unverhältnißmäßig in Anspruch genommen, jeder unnöthige Wechsel möglichst vermieden sei.

Die Fachlehrer müssen eine hinlängliche grundwissenschaftliche Bildung, die Grundlehrer dagegen von dem Fache jener eine hinreichende Kenntniß der Theorie und theilweise selbst auch der Praxis haben, dergestalt, daß sie mit Sachverständigkeit ihrem Unterrichte jene praktische Richtung, jenen technologischen (hier forstlichen) Karakter zu geben im Stande seien, wie es die Idee eines vollständigen, gründlichen und kernigen Fachstudiums erheischt.

Dazu gehört aber, namentlich von Seiten der Lehrer der Grund- und Hülfswissenschaften, eine innige Theilnahme am

Zwecke und Wohle der Anstalt, ein ungetheiltes Versenken in ihren Geist und ihre Interessen, ein kräftiges Eindringen in ihr Leben und Weben, und in Folge deß ein nicht geringer Grad von Selbstverläugnung. Der Mathematiker wie der Naturwissenschafter muß verzichten lernen, in seiner eigentlichen Wissenschaft eine gelehrte Rolle zu spielen, denn jeder muß zum guten Theile mit Forstmann werden, wenn er ein nützliches Glied einer forstlichen Bildungsanstalt sein soll.

Es gehört nebenbei diese Wahrheit mit zu jenen Gründen, aus denen eine ungehörige Zentralisation der Spezialschulen nachtheilig wird. Denn ein ziemlicher Theil der Lehrer wird dann für die eine oder andere Fachschule immer blos geborgte Kräfte und Miethlinge sein, deren Bildung und deren Streben nur auf der Oberfläche des Lebens und Webens unserer Spezialschulen haften bleibt. Kern und Gleichgewicht soll man in keiner höheren Fachschule suchen, deren Grund- und Hülfswissenschaften nicht ihrem eigensten Boden entwachsen. Welchen Werth gebildete Forstleute selbst auf diese Disziplinen legen, beweist unter Anderem die Eisenacher Forstschule, dem gemäß das Studium der speziellen Grundwissenschaften am eifrigsten, dafern nöthig selbst auf Kosten der eigentlichen Forstwissenschaften zu betreiben sei.

Um sich den forstlichen, praktischen Geist des grundwissenschaftlichen Unterrichtes auf möglichst billige Weise zu sichern, hatte man in mehreren deutschen Staaten praktische Forstleute selber zu Lehrern der Mathematik und Naturwissenschaften bestellt. Das mag indeß bei niederen Schulen angehen, bei den höheren spricht Nachdenken und Erfahrung dagegen. Abgesehen von dem öftern Wechsel, wie er sich bei dieser Einrichtung, praktische Beamte, deren Perspektive und Karriere außerhalb der Schule liegt, zu wesentlichen Zwecken in dieser zu verwenden, gezeigt hat, würden auch solche Leute die Wissenschaft und Lehrmethode nie hinreichend zu beherrschen im Stande und nur selten tüchtige Lehrer sein.

Verbunden mit den vorn (Seite 204 ꝛc.) aufgestellten allgemeinen akademischen Organisationsregeln enthalten die in diesem Abschnitte motivirten Forderungen die wesentlichen Elemente

einer ächten, lebensfähigen, fruchtbaren, forstlichen Hochschule; Elemente, die bei einer Neu- oder Umgestaltung dieser Anstalt stets fest ins Auge zu fassen wären, gleichviel, ob die gesetzgebenden Gewalten des Staates dieselbe am Saume des einsamen Waldes zu belassen oder neben die polytechnische Schule oder neben die Universität zu stellen beschließen sollten.

Ob nun aber in Folge dessen eine derartige Kombination überhaupt und in specie für Sachsen vortheilhaft und also vorzuschlagen und zu erstreben oder ob sie ein pädagogischer und staatswirthschaftlicher Irrthum wäre: dieß zu beantworten dürfte nunmehro wohl auch demjenigen Leser leicht werden, der sich nie Veranlassung genommen, das Sachverhältniß logisch zu prüfen. Und da bei dem bedenklichen, immer größerem Vordrängen von nur flüchtig durchdachten Reformbestrebungen — die gegenwärtig für Sachsen wichtigwerdende Frage: Centralisiren oder Isoliren bezugs der forstlichen Akademie fast selbstredend sich beantwortet, so können wir uns eines näheren Eingehens in diese Frage um so eher hier enthalten, als dieselbe im bedeutenderem Maaße im folgenden Abschnitte wiederkehrt, welcher die Fachschulen für das dritte Urgewerbe zu betrachten hat, nämlich für den

Landbau.

Die außerordentliche Rührigkeit des sächsischen Ministeriums des Innern bezugs der Förderung der Landwirthschaft und die Einsicht aller gesetzgebenden Gewalten des Vaterlandes in die hohe nationalwirthschaftliche Wichtigkeit dieser Kultur lassen jeden weiteren statistischen Nachweis über diese Wichtigkeit als überflüssig erscheinen, obwohl die sehr dankenswerthen Arbeiten des Herrn Geheimenraths von Flotow und des Herrn Regierungsraths Reuning leicht sehr interessante und bedeutungsvolle Anwendungen zu diesem Behufe darbieten*).

---

*) In seinen schätzenswerthen Beiträgen „zur Statistik des Königreichs Sachsens" weist v. Flotow nach, wie sehr Sachsen noch in landwirthschaft-

Selbst das Finanzministerium, dem doch mehr nur das rein finanzwirthschaftliche Interesse der Staatsverwaltung zu wahren obliegt, hat in jüngster Zeit unter Anderem durch Gründung eines eignen Lehrstuhls für Agrikulturchemie an der Tharander Landwirthschaftsakademie und durch Gewährung aller Mittel, die zur Herstellung großartiger Laboratorien und zur Anschaffung von Lehrhülfsmitteln daselbst für nöthig befunden worden, gezeigt, wie sehr Dasselbe den Zusammenhang und die Wechselwirkungen zwischen jenem finanzwirthschaftlichen und dem allgemeinen nationalökonomischen Interesse zu würdigen wisse*).

---

licher Hinsicht als konsumirendes Land dasteht, welch' bedeutender Theil der Naturalerträge durch Einfuhr aus dem Auslande gedeckt werden muß. Von Flotow hält es aber für möglich, daß das Defizit durch Verbesserung der Landwirthschaft gedeckt werden könne. Die sächsischen Zustände seien der Art, daß unser Vaterland auf einer Kulturhöhe sich befinde, wo es vortheilhaft (wo nicht geboten) sei, zu intensiverer Kultur überzugehen. Und bei Betrachtung des starken Verhältnisses der Einwohnerzahl zur Arealgröße (wonach in Oestreich auf 16 □Meilen eine Stadt, in Hannover auf 10 □Meilen, in Sachsen auf noch nicht 2 □Meilen eine kommt) bemerkt der weise Staatsmann: „Schon hieraus ergibt sich von selbst, welcher Thätigkeit, Industrie und Intelligenz der Einwohner es bedarf, wenn das Land solche soll ernähren können, obgleich von einer Uebervölkerung, d. h. einer solchen Bevölkerung, deren nöthige Bedürfnisse weder auf dem eignen Boden erzeugt, noch durch Austausch mit inländischen Erzeugnissen erlangt werden können, in Sachsen noch keineswegs die Rede sein kann. Es ergibt sich aber auch, wie nöthig es ist, die freie Entwickelung aller Kraft des Landes möglichst zu erleichtern." — Oekonomierath Geyer hat unter Anderem nachgewiesen, wie bedeutend durch Verbesserung der Viehzucht die Milchproduktion erhöht werden könnte. Und es sind die Verhältnisse der sächsischen Rindviehzucht der Art, daß wenn jede Kuh täglich nur ½ Kanne mehr zu geben in den Stand gesetzt und dieser Mehrertrag auf dem Altar des Vaterlandes direkt niedergelegt wird, vom Geldwerthe desselben das Königreich Sachsen seine ganze Armee zu erhalten im Stande wäre.

*) Und hat, wie wir vernehmen, dem Ministerium des Innern bei der vorseienden Reorganisation des gesammten Schulwesens die vollständigste Bereitwilligkeit erklärt, die von diesem gewünschten Reformen und Vervollständigungen der mit der Forstakademie verbundenen und darum unter dem Finanzministerium stehenden landwirthschaftlichen höheren Lehranstalt mit ihm gemeinschaftlich in Ausführung zu bringen; — so daß die Seite 24 dem Vaterlandsfreunde entschlüpfte Klage nur für den einen Theil und die Vergangenheit gelten kann.

Indessen könnte doch die rationelle Landwirthschaft und landwirthschaftliche Bildung in Sachsen viel weiter und verbreiteter sein, wenn man nicht bis dato eine Unterlassungssünde begangen hätte, die sich am deutlichsten sichtbar machte, als vor einigen Jahren das Generalkomité der landwirthschaftlichen Vereine Baierns den damaligen sächsischen Hauptverein über den Stand des landwirthschaftlichen Bildungswesens in Sachsen um Auskunft bat. Da war freilich wenig auszukunften; denn außer dem landwirthschaftlichen Lehrstuhle in Tharand hatte Sachsen und hat es, jene oben erwähnte ganz junge agrikulturchemische Vervollkommnung abgerechnet, zur Zeit noch nichts aufzuweisen. Dieß erscheint gegenüber dem wohl gepflegten Vereinswesen allerdings als folgewidrig; denn die Fruchtbarkeit der Vereine hat zur Voraussetzung die Bildung und Schule ihrer Mitglieder. Ohne eine gewisse wissenschaftliche Fachbildung ihres Publikums fällt der Saamen des Vereinslebens auf dürren Fels. Man hätte darum mindestens gleichzeitig das Bildungswesen organisiren, die Errichtung und Benutzung kräftiger Fachschulen fördern sollen. Denn die Schule bleibt doch für den Staat wie für das Volk der schnellste und sicherste Weg, gründlich, vollständig und nachhaltig Aufklärung zu bewirken.

Im landwirthschaftlichen Berufsleben zeigen sich jene Seite 59 unterschiedenen drei Regionen ziemlich deutlich und ausgeprägt. Der niedere Landwirth, der (gewöhnliche) Bauer begnügt sich mit der allgemeinen Bildung der niederen Gemeindeschule (Seite 63) und mit der darauf folgenden rein mechanischen Erlernung des Betriebes. — Der mittlere Landwirth wird sich und seinen Söhnen eine höhere allgemeine Bildung zu geben bestreben, aber, sei es aus Mangel an Willen oder an Mitteln, über das sechszehnte Altersjahr, also über die Real- oder die beiden allgemeinen Klassen einer mittleren Gewerbschule dabei sich selten versteigen. Die Erlernung der Praxis erfolgt dann meist auch unmittelbar und unsystematisch, wenn auch immerhin mehr mit dem Streben nach wissenschaftlicher Einsicht und Selbsterziehung verbunden. — Der höhere Landwirth aber will oder soll erstens eine vollkommnere allgemeine (humanistische) Bildung besitzen, und erstrebt diese in

Ermangelung der dazu am besten sich eignenden Realgymnasien zur Zeit noch auf den dazu sehr ungenügenden alten Gymnasien oder durch vollständiges Absolviren der dreijährigen in dieser Hinsicht aber eben so wenig genügenden Gewerbschulen; und bedarf hierauf nebst gehöriger Einübung im praktischen Betriebe diejenige vollständige uud zeitgemäße theoretisch-praktische Fachbildung, wie sie vorn (Seite 58 u. 59) als akademische charakterisirt worden ist, und welche in Ermangelung einer genügenden landwirthschaftlichen Hochschule von den meisten höheren Landwirthen durch Selbsterziehung — nothwendig in unvollkommnen Resultaten — erstrebt wird.

Soll der deutsche Staat seinem landwirthschaftlichen Publikum den viel kürzeren und viel fruchtbareren Weg der Berufsschule bieten, und die verschiedenen Bildungsbedürfnisse berücksichtigen, so müßte er sonach drei Kategorien von Landwirthschaftslehranstalten, niedere, mittlere und höhere, aufstellen. Vollständig organisirt finden wir zwar alle drei Grade in keinem deutschen Staate; und die Verhältnisse des einen sind z. B. so, daß der Bauernstand noch nicht strebend genug, daher die niedere, die Ackerbauschule, noch nicht Bedürfniß genug ist, wie in Oestreich und Baiern; dagegen sich in dem andern, dem letztern z. B., das Institut der landwirthschaftlichen Mittelschulen ziemlich ausgebildet hat, dagegen das der Hochschule ist hier wie fast überall noch sehr unvollständig und kränkelnd zur Erscheinung gekommen ist.

Der sächsische Entwurf von 1849 bietet nun — wie es scheint, mehr zufällig als absichtlich — für alle drei Schulkategorien einen Ausdruck dar; für die niedere in §. 76,
für die mittlere in §. 79,
für die höhere in §. 82.

Sachsen würde bei Realisirung dieses Entwurfes das erste deutsche Land sein, das ein ganz vollständiges im Gleichgewichte befindliches landwirthschaftliches Bildungs- und Schulensystem besäße, dafern nicht Eigenwille und persönliche Zu- und Abneigungen gegen das Eine oder das Andere, sondern unbefangene und objektive Auffassung der Ursachen, Wirkungen und Verhältnisse als Prinzip der Organisation hierbei thätig wird. In der

Darstellung des Entwurfes aber selbst schon ist das Gleichgewicht zu vermissen; den während §. 76 mit anerkennenswerther Klarheit und Kürze die Grundzüge einer Ackerbauschule, wie sie für Sachsen allein passend erscheint, vollständig und ganz treffend darstellt, erscheinen diesen Bestimmungen gegenüber die über die andern beiden Stufen unverhältnißmäßig kurz und nichtssagend.

Ueber die Nothwendigkeit, den Werth und die Organisation der

niederen Landwirthschaftsschulen

ist man allerdings in Deutschland noch sehr getheilter Meinung. Manche ausgezeichnete und denkende Landwirthe wollen nichts von ihnen wissen. So Fischer, der Herausgeber der landwirthschaftlichen Literaturzeitung, der durch kräftige Fachbildung der höheren Landwirthe und deren Beispiel und durch andere direkte und indirekte Mittel die Hebung der Bauernwirthschaft besser zu bewirken hofft. — An andern Orten, z. B. in Preußen, erkennt man zwar ihre Wichtigkeit an, hat aber nach den gemachten Erfahrungen großes Bedenken gegen ihre Organisation als Staatsanstalten und glaubt das Bedürfniß zweckmäßiger dadurch zu befriedigen, daß man mit Landwirthen von Ruf, die gleichzeitig Lust und Geschick haben, eine mehr praktisch gehaltene Schule dieser Art zu errichten, einen Unterstützungsvertrag eingeht. — In Süddeutschland dagegen sind die Staats-Ackerbauschulen zu Hause. Würtemberg z. B. hatte deren drei, wenn ich nicht irre, jetzt vier, jede mit dreijähriger Lehrzeit; Baiern hatte seit längerer Zeit eine einzige, mit der landwirthschaftlichen Centralschule in Schleisheim eng verbundene, die aber, vielleicht dieser Verbindung wegen, nie recht gedeihen wollte. In Baden hatten die Stände schon vor 5 Jahren einen Antrag auf Errichtung von 5 Ackerbauschulen gestellt, und die Regierung hatte ihre Beistimmung bereitwilligst zugesichert.

Die Verschiedenheit der Ansichten über die Hebung der Fachbildung des Bauernstandes verbunden mit der Einstimmigkeit über die Nothwendigkeit einer solchen Hebung hat die mannigfachsten Organisationsvorschläge hervorgerufen; und interessant, wenn gleich nicht richtig, ist das Streben ausgezeichneter Land- und

Staatswirthe, die Erhebung landwirthschaftlicher Ausbildung zur Grundlage eines christlichen Gemeinwesens zu machen.

So v. Fellenberg zu Mettlach in seinen Ideen und Grundzügen zu einem Plane für die Verbesserung der Landeskultur. Düsseldorf 1843. — Die Meinungsgenossen v. Fellenbergs verlangen vor Allem die Gründung thätiger Vereine und die Errichtung der „so wohlthätigen Ackerbauschulen." Aber sie gehen noch weiter und verlangen selbst die Aufnahme der Landwirthschaftslehren in das Volksschulwesen, wodurch allerdings diese Schule, die vorzugsweise humanistischer und nicht technologischer Art sein und die Entwickelung des Menschen als solchen zur Hauptaufgabe haben soll, ihrem edleren Ziele leicht untreu gemacht werden könnte. — Die Versammlung der deutschen Land- und Forstwirthe in Altenburg hat sich in einer ihrer Abtheilungen ziemlich im Sinne von Fellenbergs und kräftig für eine Reform des Elementarvolksunterrichtes in jener Hinsicht ausgesprochen; sie geht aber offenbar in ihrem edlen Streben wiederum zu weit, indem sie dabei die Behauptung ausspricht, daß ein Volksschullehrerseminar ohne landwirthschaftliche Schule eine Versündigung an den Einsichten der Zeit zu sein scheine. — Auch in Sachsen haben sich ähnliche Bestrebungen gezeigt. Die Frage, ob in den Volksschulen landwirthschaftlicher Unterricht einzuführen sei, ward nämlich vor einigen Jahren in dem sächsischen Hauptvereine verhandelt und von dieser Selekta der gebildeten Landwirthe gegen nur eine Stimme (die des Geheimenfinanzraths von Berlepsch) bejaht. Non omnia possumus omnes; tüchtige Landwirthe können nicht zugleich tüchtige Pädagogen sein, und daraus erklärt sich jener gutgemeinte aber unausführbare Beschluß.

Bei der Beurtheilung der Ackerbauschulfrage ist es dem deutschen Staatswirthe von Wichtigkeit, sich der Resultate zu erinnern, welche im Jahre 1844 in München die Versammlung deutscher Land- und Forstwirthe hierüber erlangt hat. Die für diese Tagesfrage gewählte Berichtskommission zählte die gelehrtesten und tüchtigsten Landwirthe Deutschlands: Pabst (Direktor von Hohenheim), Albrecht (Direktor von Wiesbaden), Walz (Vorstand der Ellwanger Ackerbauschule), v. Ellrichshausen 2c.; und die Vereinigung ihrer Ansichten und Erfahrungen hat im

wesentlichen zu folgendem aus fünf Sätzen bestehenden Glaubensbekenntnisse geführt, das für den gegenwärtigen Stand dieses Thema's auch in Sachsen von hoher Bedeutung ist.

Erstens werden die niedern Landwirthschaftsschulen in so fern als Bedürfniß anerkannt, als sie das zuverlässigste Mittel sind, den eigentlichen Bauernstand mit den Fortschritten seines Gewerbes bekannt zu machen und zu eigner Entwickelung und Fortbildung seiner Praxis zu befähigen. Zweitens, was die Zahl anlangt, so ist eine solche Schule für einen Landbezirk von 3 — 400,000 Seelen hinreichend; denn es genügt schon, wenn aus 20 — 30 Dörfern nur von Zeit zu Zeit ein junger Mann eine solche Schule besucht, um später durch sein Beispiel auf die benachbarten Wirthschaften zu wirken. Drittens sollen diese Schulen nicht zur Bildung gelehrter Landwirthe und größerer Verwalter oder Gutsbesitzer dienen, aber auch ebensowenig zur Erziehung bloßer Oberknechte, welche nur zur Ausführung der Befehle Anderer und zur Beaufsichtigung der Arbeiter geschickt sind; sondern zur Erziehung von Männern, die, selbst arbeitend, mit Ueberlegung und Bewußtsein ihr Eigenthum bewirthschaften. Viertens muß, um dies Ziel zu erreichen, ein eben so beschränkter als gründlicher naturwissenschaftlicher Unterricht so ertheilt werden, daß ihn der Jüngling, der keine (?) Schule besucht hat, richtig aufzufassen und später als Mann überhaupt die hier empfangenen Lehren in seinem Geschäft anzuwenden im Stande ist. Fünftens endlich muß die Unterrichtszeit auf irgend eine Weise so eingetheilt sein, daß der Zögling die körperlichen Arbeiten gewohnt bleibt und wo möglich noch ein größeres Geschick darin erlangt.

Diesen Grundsätzen gemäß würde Sachsen, wie Baden, vier oder fünf dergleichen Schulen zu erhalten haben, dafern man den ersten Punkt als unbestreitbar annimmt. Da aber die Erfahrungen hierüber sich noch zu widersprechen scheinen, ist es wohl das Zweckmäßigste, mit dem letzten Satze des §. 76, nämlich mit der Errichtung von vorläufig nur einer öffentlichen Ackerbauschule, einverstanden zu sein.

Bekanntlich hatte die sächsische Staatsregierung dem Landtage

von 1849 eine vollständige Vorlage zur Errichtung einer Ackerbauschule übergeben. Die Motiven zu dem Plane (Landtagsakten 1849, II. Kammer, S. 279), die im Allgemeinen den eben mitgetheilten Münchner Grundsätzen nicht entgegenstehen, enthalten eine eben so treffende als geistvolle Theorie der Ackerbauschule in ihrer Modifikation für sächsische Verhältnisse*). Gegen den darauf gegründeten Schulplan selbst war wohl mehrerlei zu erinnern, wie der über diesen Plan kurz vor Auflösung des Landtags erschienene Bericht der zweiten Kammer besagt**). Dadurch aber, und weil die betreffende Kommission mit der Regierung über den Ort der ersten Ackerbauschule in Meinungsverschiedenheit gerieth, indem jene — aus zwar angefochtenen, aber nicht widerlegten, jedenfalls mit Rücksicht auf die kümmernde landwirthschaftliche Hochschule wohl beachtenswerthen Gründen — das Kammergut Döhlen in Vorschlag brachte, während das Ministerium Gründe gehabt hatte, die Domäne Schönfeld bei Pillnitz dazu auszuersehen, ward die Ausführung zur Zeit unmöglich.

Es ist zu bedauern, daß der Anfang des sächsischen Ackerbauschulwesens dadurch um einige Jahre verzögert worden ist. Jedenfalls darf aber das sächsische Volk erwarten, daß wenn man getreu im Geiste jener Motiven und des grundsätzlich damit nicht in Widerstreit stehenden Kammerberichtes organisirt, Sachsen darin etwas Richtiges und Zweckmäßiges erhalten wird.

Dagegen haben

die landwirthschaftlichen Mittelschulen

noch nirgends einen eigentlichen vollständigen Ausdruck gefunden, und es fragt sich, ob sie außer der für Chemnitz durch die Gelegenheit und gleichsam auf naturwüchsige Weise angeregten Entstehung eine grundsätzliche Geltung in Sachsen erlangen werden. Wenigstens würden sie im letzteren Falle anders einzurichten sein, als es in einer Fabrikstadt wie Chemnitz möglich ist, wo sie in Ermangelung einer Gutswirthschaft, in Ermangelung landwirthschaftlicher Anschauungen und landwirthschaftlichen Le-

*) Verfasser: Geheimerath Dr. Weinlig.

**) Referent: Akademiesekretär Fritzsche.

bens und Geistes mehr nur den allgemeinen Karakter einer landwirthschaftlichen Realschule, als den einer spezifischen und intensiven Fachschule haben kann.

Am ersten noch kann man die baierschen Kreis-Landwirthschafts- und Gewerbschulen hierher rechnen, deren Organisationsprinzip sich leicht aus folgender sehr beachtenswerthen Verordnung für deren Lehrer ergibt. In dieser Verordnung nämlich heißt es: „Es ist alles Ernstes mit rastlosem Bemühen dafür zu sorgen, daß der Unterricht nicht nur der Form, sondern auch der That nach praktisch sei, und daß Industrie und Landwirthschaft dem Schüler in ihrer wahren Lebendigkeit und ihrem inneren Leben aufgethan werde. Insbesondere ist Sorge zu tragen, daß die landwirthschaftlichen Schüler alle wichtige Momente des Wirthschaftsbetriebes mit ihren Lehrern an Ort und Stelle beobachten; daß sie die Aussaat, die Ernte, den Ausdrusch, die Viehzucht, die Schäferei, das Buttern, die Käserei und die verschiedenen Milchnutzungsarten sowie überhaupt Alles, was sich auf Konservation wie auf zweckmäßige Verwerthung der Rohprodukte bezieht, dann die Kenntniß der landwirthschaftlichen Maschinen und deren Behandlung praktisch erlernen, damit sie nicht nur bei einstiger Uebernahme eigner Güter als vollständig (?) theoretisch und praktisch gebildet aufzutreten vermögen, sondern, damit auch durch sie jener hochwichtige Stand der Amtsverwalter und rationeller Gutspächter begründet werde, dessen Baiern noch gänzlich entbehrt und auf welcher insbesondere der landwirthschaftliche Flor so vieler anderer Länder beruht."

Man sieht hieraus, daß die Tendenz dieser Schulen ziemlich genau dem Wesen der Mittelschule und des mittlern Landwirths (S. 234), und auch, daß sie ganz dem Wesen einer das Leben thatkräftig ergreifenden Fachschule entspricht; — allein in Baiern selbst sieht das Ding ein wenig anders aus. Der Augenschein nämlich überzeugt uns bald, daß es etwas ganz Anderes ist, eine vernünftige Wahrheit aufs Papier zu bringen, etwas Anderes, sie lebendig zu machen. Unstreitig ist auch an der mangelhaften Entfaltung dieser landwirthschaftlichen Mittelschulen der Fehler Schuld, daß sie ihre Schüler schon mit dem 13. Jahre

aufnehmen und ohne daß diese vorher sich irgendwie mit der Landwirthschaft praktisch befaßt haben.

Der Zustand dieser baierschen Schulen enthält offenbar nicht unwichtige belehrende Winke für Organisationsfragen ähnlicher Art. Denn daß jener in der angezogenen Verordnung angedeutete praktische Zweck Hand in Hand mit der Wissenschaft auf landwirthschaftlichen Mittelschulen gar wohl zu erreichen ist, zeigt uns das Institut Albrechts auf dem Hofgaisberge bei Wiesbaden, das hier seit 1834 mit einem nur 120 Morgen großen Demonstrationsgute und bei einigen nicht unbedeutenden Lücken in seinem Lehrsysteme dennoch eine wissenschaftliche und praktische Blüte darbietet — fast ganz, wie sie dem Verfasser der baierschen Verordnung vorgeschwebt haben mag. Man hat es möglich gemacht, auf dem kleinen Gute verschiedene Rotationen herzustellen. Ich fand daselbst eine Vier-, eine Sechs-, eine Neunfelderwirthschaft; fand die Einrichtungen einer strengen Kontrole und genauen Buchhaltung und auf den Versuchs- und Musterfeldern den Geist einer Industrie und Mühsamkeit, einer Ordnung und Betriebsamkeit abgespiegelt: so, daß man sagen kann, daß jeder Fleck in diesem Gute lehrend, kein Erdklos zwecklos am Wege ist. Und obgleich nur 6 Rindviehstände, jede zwei für eine andere Rasse, vorhanden sind, und ich schon manchen Landwirthschaftsprofessor über diese Wirthschaft mit vornehmer Geringschätzung als von einer „Spielerei" aburtheilen hörte: so behaupte ich doch, daß manche größere und höhere Anstalt hierher gehen und lernen könnte, wie man bei Schlägen von nur 5 Morgen Größe in den rationellen Methoden des Pflügens, der Saat, der Pflege, der Ernte und der Handhabung aller Arten von Betriebswerkzeugen so gründliche und instruktive Demonstrationen und Uebungen vornehmen kann, wie es Jedem genügen wird, der nicht irrthümlicher Weise auf der *wissenschaftlichen* Fachschule die vollständige Erlernung des *praktischen* Betriebes sucht.

Allein ohne eine solche, wenn auch nur kleine Wirthschaft, und ohne hinreichende Ausrüstung mit landwirthschaftlichen Werkzeugen und Maschinen und anderen Betriebsmitteln ist eine eigentliche, landwirthschaftliche Fachschule — schon um des Lehrers und seiner Fortbildung willen — gar nicht denkbar. Und will die

Regierung mit Chemnitz nicht auf halbem, unfruchtbarem Wege stehen bleiben, so muß und wird sie wohl auch, jetzt oder später, mit dem Ankaufe eines Gutes und alles dazu Gehörigen nachkommen. Thäte sie das nicht, und werden, was jedenfalls von allererster Wichtigkeit ist, die vorgeschlagenen Realschulen und Real- und Normalgymnasien eingeführt: so ist es mehr als zweifelhaft, ob die mittleren Landwirthe ihre Söhne noch auf die Gewerbschule schicken werden, wenn sie eine gute Realschule oder wohl gar ein Realgymnasium benutzen können, das mir denn doch, seinem gymnastischen Geiste und Wesen nach, für die Verhältnisse des Landwirthes eine angemessenere und vollkommnere — weil fortzeugungsfähigere — Bildung zu gewähren scheint, als eine technologische Mittelschule, die blos theoretische Landwirthschaft treibt. — Darum ist auch der gegenwärtige Besuch der sächsischen Gewerbschulen in Chemnitz, Zittau und Plauen von Schülern, die in die Landwirthschaft gehen wollen, eigentlich kein genügender Grund, landwirthschaftliche Sektionen an diesen Schulen zu organisiren; denn es spricht derselbe Grund für die Errichtung von merkantilischen Fachschulen bei denselben und in einfacher Fortsetzung für die Umwandlung der Gewerbschulen in ausgeprägte mittlere polytechnische Schulen; eine Entfaltung, die allerdings im Publikum Anklang und Wirkung finden wird, sobald sie mit der Kraft praktischer Vollständigkeit verbunden sein kann. Bei dem fast gänzlichen Mangel an geeigneten realistisch-humanistischen Mittelschulen flüchtet sich das bildungsbedürftige landwirthschaftliche Publikum auf die Gewerbschulen, da diese ihrem Bedürfnisse jetzt noch am nächsten stehen. Erst wenn Sachsen die vorhin genannten Institute, und 3 bis 4 Ackerbauschulen und eine wirklich vollständig organisirte höhere landwirthschaftliche Fachschule besitzt und dann immer noch auf unsern Gewerbschulen eine namhafte Zahl von Landwirthen Bildung suchen — erst dann bewiese die Erfahrung und die Thatsache eine dringende Nothwendigkeit zur Errichtung landwirthschaftlicher Mittelschulen.

Dabei soll die Nützlichkeit derselben keineswegs bezweifelt werden; denn an Bildungsgelegenheiten kann man dem Volke

nie zu viele bieten, und jeder Aufwand nach dieser Seite hin macht sich bald durch vielfache Zinsen bezahlt.

Dafern daher der sächsische Staat jetzt, neben der unstreitig nothwendigeren und wichtigeren Organisation des niederen und des höheren landwirthschaftlichen Schulwesens noch Kräfte und Mittel übrig hat, dann, aber nur dann mag er weise handeln, in Chemnitz eine wirkliche Spezialschule für Landwirthe zu errichten, die nicht blos aus einem Lehrstuhle bestehen, sondern mit allem nöthigen Zubehör versehen sein müßte, damit im Sinne der baierschen Verordnung die Wissenschaft nicht blos der Form, sondern auch der That nach praktisch behandelt werden könne.

So lange der Beweis jenes Ueberflusses aber noch nicht geliefert ist, so lange muß man im bessern Interesse des Vaterlandes vor einem nicht ganz motivirten Aufwande und vor Zersplitterung der Kräfte warnen.

Denn es ist nur zu gewiß, daß für den Staat, der die Landwirthschaft gründlich von den sie belastenden Nebeln der tappenden Empirie befreien und ihre Kultur auf die klaren Höhen wahrer Wissenschaftlichkeit zu bringen Ursache hat, die Herstellung einer wohlorganisirten lebenskräftigen

Landwirthschaftsakademie

die erste und vornehmste Pflicht und Sorge bleibt; aber nicht einer Anstalt, im Sinne jener Afterakademien, wie wir sie vorn bei Besprechung der Fachschulen im Allgemeinen zu rügen hatten und wie sie leider in Deutschland gar zu häufig zum Ausdrucke gekommen sind, sondern im Sinne jener wahren Akademie, die ihren Stolz in der wissenschaftlichen, praktischen und moralischen Solidität und Betriebsamkeit sucht und in allen ihren Einrichtungen darauf berechnet ist, daß etwas wahrhaft Rechtschaffenes auf dem möglich billigsten und kürzesten Wege gelernt werde. (Siehe das Kapitel „Ueberhaupt" der Fachschulen.)

Eine solche Landwirthschaftsakademie hat wie jede Hochschule eine Doppelbestimmung. Einmal ist sie Konservatorium der Wissenschaft und hat in diesem Sinne und als Forum für alle Fragen der Theorie und ihrer Praxis mit den andern Or-

ganen der Landeskultur, z. B. mit dem Vereinswesen, in einer innigen Verbindung zu stehen*). Dann aber ist sie, und das ist ihr eigentlicher Beruf, Schule und hat als solche eine dem derzeitigen Höhepunkte der Landwirthschaft entsprechende, möglich gründlichste und vielseitigste praktisch-theoretische Erziehung, die höchste Einsicht ins Fach, mit einem Worte, eine wahrhaft akademische (S. 58) Berufsbildung zu gewähren.

Wenn man auf analytischem Wege, wie es bei Gelegenheit der Forstakademie geschah, diese höhere Bildung des Landwirths, die Endzielpunkte der Akademie, in ihre nothwendigen Voraussetzungen zerlegt, so kommt man, ähnlich wie dort, zu folgenden Konstruktionsmomenten.

1) Die allein richtige Vorschule ist das Realgymnasium, dessen Maturität (S. 132) die Basis des akademischen Lehrsystemes bildet, jedoch mit der Voraussetzung einer zwischen der Vor- und Fachschule liegenden mindestens ein-, besser zweijährigen praktischen Erlernung der Wirthschaftsgeschäfte. (Real-, Gewerb- und polytechnische Schule sind aus bereits angeführten Gründen (z. B. S. 78, 94, 134) weit weniger empfehlenswerth, wenn auch die letztere nicht geradehin verwerflich.)

2) Das erste akademische Studienjahr, der Grundkursus, begreift außer der Hodegetik und der Enzyklopädie der Landwirthschaft nur die Grundwissenschaften in dem oben bezeichneten speziellen und professionellen Gewande und in einer nicht blos der Form, sondern auch der That nach praktischen Behandlung. — Aus dem Gebiete der mathematischen Wissenschaften also: Die technische Quintessenz der gesammten reinen und angewandten Elementarmathematik in der Form von Repetitionen, Konversatorien und Uebungen im Hause und in der Natur, verbunden mit denjenigen Erweiterungen, welche die konkreten Bedürfnisse der Landwirthschaft erheischen (Analysis in Anwendung auf die Betriebslehre ꝛc.), landwirthschaftliche Mechanik und Meßkunde, verbunden mit landwirthschaftlichem Plan- und Bauzeichnen. Aus dem Reiche der physikalisch-chemischen

*) wie das z. B. in Jena, Hohenheim, Wiesbaden (in Sachsen aber noch gar nicht) der Fall und eine kräftige Stütze dieser Schulen ist.

Disziplinen: Angewandte Physik und Chemie (Atmosphärologie, Bodenkunde, Agrikulturchemie), und Physiologie; und aus dem der naturhistorischen: Angewandte (landwirthschaftliche) Mineralogie, Botanik und Zoologie. — Ein solcher Grundkursus ist die kräftigste Wurzel einer ächt lebendig-organischen und darum fruchtbaren Fachbildung. Sein wiederholendes Element ist geboten durch die immerhin nicht ganz zu vermeidenden Lücken der allgemeinen Vorbildung und durch die ein- bis mehrjährige praktische Zwischenzeit; sein technologisch-erweiterndes Element dagegen ist durch den Organismus jedes intensiven Fachstudiums geboten. Ackerbau, Viehzucht, Betriebslehre würden z. B. ohne das Fundament der landwirthschaftlichen Mechanik, Botanik und Zoologie ziemlich ohne Boden sein, wie es leider auf den meisten unserer heutigen Landwirthschaftsakademien ihrem Lehrgange nach wirklich der Fall ist. — Sobald der junge Mann nicht Zeit, Gelegenheit und Kopf genug hat, die allgemeine mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung, die ihm die Vorschule verschafft, selber praktisch-lebendig für sein Fach zu machen, erscheint dieser Grundkursus als das wichtigste Element des akademischen Studiums, und er wird dieß in noch höherem Grade, sobald die Vorbildung mangelhafter ist als die hier vorausgesetzte. Ohne ihn sind die anderen Kurse ein schöner Baum mit Blüten und Früchten, der aber, ohne Wurzel in den Boden des Lebens gepflanzt, rettungslos verdorrt. Wer bei nicht ganz gründlicher Vorbildung die Wahl nur hätte zwischen diesem Grundkurse und dem Fachkurse, dürfte gar nicht zweifelhaft sein, welchem er sich widmen müßte.

3) Der eben genannte Fachkurs, das zweite Studienjahr, begreift die sämmtlichen engeren Landwirthschaftswissenschaften: Pflanzenbau, Viehzucht, Betriebslehre (letztere im weiteren Sinne genommen, also incl. Buchführung u. dgl.), dazu Geschichte und Literatur nebst den mehr technischen Hülfswissenschaften: landwirthschaftliche Baukunde, Maschinenlehre und Thierheilkunde.

4) Der dritte oder Kameralkursus hat vornehmlich die Rechts- und Kameralwissenschaften in enzyklopädischer und ausgewählter Abrundung und in demselben Umfange und derselben praktischen Behandlung zu bieten, wie es für die höheren Forstwirthe die forstliche Hochschule verlangt; und verweise ich hinsichts seines Inhaltes auf Nr. 4 Seite 227. Daneben studirt in diesem Kursus der Landwirth die Forstwissenschaft, und entweder blos die im ersten Kurs der Forstakademie erwähnte Enzyklopädie (S. 222) mit gleichzeitiger Benutzung der wichtigsten praktischen Uebungen des zweiten forstlichen Kursus, oder, dafern er gründlichere Kenntnisse der Forstwissenschaft bedürfte, auch die wichtigeren Zweige derselben: Waldbau und Einrichtungslehre.

Fragen wir ferner nach den Lehrhülfsmitteln, die eine wohlorganisirte Landwirthschaftsakademie verlangt, so finden wir als Antwort theilweise ganz dieselben, die bei Entwerfung der Forstakademie für praktische Mathematik, Chemie, Botanik 2c. als nothwendig erkannt wurden, nur daß hier eine Werkzeug- und Maschinensammlung, das Laboratorium und die Gutswirthschaft lebhafter in den Vorgrund treten.

Ueber die nothwendige Ausdehnung und Beschaffenheit der letzteren haben die Landwirthschaftspädagogen viel unter sich gestritten. Die Resultate des Nachdenkens aber und der Erfahrung kommen von allen Seiten immer mehr darin zusammen, daß die Ausdehnung einer solchen Wirthschaft die Grenze nicht überschreite, bis wohin es einem Landwirthschafslehrer möglich ist, sie selbst persönlich und speziell neben seinem Lehramte zu verwalten; daß bei dem Widerstreite der Verhältnisse und der Forderungen des Katheders und des Betriebes große Professorenwirthschaften für den Staat nur unverhältnißmäßig kostspielig, für die Schule aber durch mannigfach störende Einwirkungen mehr schädlich als nützlich sind; daß das Vorhandensein landwirthschaftlicher technischer Gewerbe nicht nöthig, weil den Studirenden doch nur ein bloßes Naschen davon vergönnt, die Oberflächlichkeit aber in allen Dingen zu vermeiden sei, und daß ein dergleichen Gut überhaupt nur als Demonstrations- und Versuchswirthschaft, also nur in

der Eigenschaft eines Lehrhülfsmittels zu bewirhschaften und innerhalb der Ausdehnung von 100 bis 200 Morgen vollkommen ausreichend sei, alle wichtigern Lehren des Katheders auch „der That nach" praktisch zu behandeln. Wie sehr dieß möglich sei, habe ich in Wiesbaden gesehen (S. 241). Das akademische Gut in Poppelsdorf bei Bonn ist sogar noch etwas kleiner als das der Wiesbadener Lehranstalt, und das Tharander ist dem Poppelsdorfer an Ausdehnung fast ganz gleich. Ist bei letzterem Lage und Boden undankbarer, so kann die Wissenschaft desto eher zeigen, was sie vermag und einen um so größeren, sprechenderen Abstand gegen den Schlendrian der umliegenden Bauergüter hervorbringen. Auf Auboden Nr. 1 ist's keine Kunst, zu produziren. Auch ist das Produziren an sich weniger, sondern mehr das Instruiren die Hauptaufgabe eines Institutsgutes.

Begründeter und darum auch berücksichtigenswerther erscheint die Forderung, daß die Anstalt in einer von landwirthschaftlichem Geiste erfüllten, ackerbautreibenden Gegend und überhaupt so gelegen sei, daß die Umgegend in nicht zu weiter Ferne möglichst viele instruktive, landwirthschaftliche Erscheinungen und also für demonstrative Exkursionen einen entsprechenden Reichthum darbiete.

Was fernerweit die Lehrkräfte anlangt, so fragt es sich, ob die Landwirthschaftsakademie mehr nur eine Fachschule im engeren Sinn, also ohne staatswirthschaflichen Kursus, oder ob sie vollständig auch in dieser Hinsicht sein soll. Im ersteren Falle bedarf dieselbe

1) eines Landwirths, der zugleich Vorstand der Schule und technischer Dirigent des Gutes ist,
2) eines Naturhistorikers,
3) eines Chemikers und
4) eines Mathematikers, dazu noch
5) eines Thierarztes als Hülfslehrer;

im andern Falle würde, da der erste Landwirth im dritten Kursus den mehr praktischen Theil der Kameralwissenschaft zu übernehmen hat, noch nothwendig sein

6) ein zweiter Landwirth für den Fachkurs und für mehr praktische Unterweisungen,

7) ein rechtsgelehrter Kameralist und

8) ein Forstmann.

Wie bei der Forstschule, verlangt auch hier die Idee einer Landwirthschafsakademie, wenn sie nicht ein mehr bloß äußerliches und Scheinleben haben soll, daß die Lehrer der Grund- und Hülfswissenschaften, wenigstens die unter 2. bis 4 genannten, ständige Lehrer seien und Zeit, Geschick und Gelegenheit haben, sich mit der Theorie und Praxis der Landwirthschaft so weit vertraut zu machen, daß sie ihren Unterricht im ächt landwirthschaftlichem Geiste und Spezialinteresse zuzurichten verstehen, der Art z. B., daß der Botaniker und Physiolog den Pflanzenbau auch praktisch zu treiben, und der Mathematiker polytechnisch gebildet und den Pflug und andere Betriebsapparate nicht blos vom Studirtische aus, sondern auch der That nach zu handhaben verstehe, weil es nur hierdurch möglich wird, einerseits die allen empirischen Fächern so gefährliche, einseitige und todte Stubentheorie zu verbannen und anderntheils einen ächt lebendigen und thatkräftigen Organismus des Unterrichts und der Bildung zu erzielen.

Dem aufmerksamen Forscher kann es nicht entgehen, daß die Landwirthschafsakademie gleich ihrer Schwesterschule (S. 232) nur unter allen den hier entwickelten Bedingungen und also nur bei dieser systematischen und geschlossenen Organisation die volle Blüte ihrer Kraft und Fruchtbarkeit entfalten, nur so das von ihr absolvirte Staatskapital am vollsten verzinsen werde.

Man hat es in Deutschland vielfach versucht, die Urgewerbsfachschulen aus Vorliebe für Zentralisation oder scheinbare Dekonomie in Verbindung mit polytechnischen Schulen oder mit Universitäten zu einer gedeihlichen Entfaltung zu bringen; es ist aber nirgends gelungen. So klagt man in fast allen Theilen Deutschlands über die Unfruchtbarkeit der mit Universitäten verbundenen forst- und landwirthschaftlichen Lehrsysteme. In Destreich predigt man deßhalb jetzt die Kombination mit den polytechnischen Schulen und das Schicksal der mit Universitäten verbunden gewesenen Forstschulen, Berlin und Würzburg, und der vegetirende Zustand der noch jetzt vorhandenen (Gießen) sind ebenfalls Belege zu jener Wahrheit. Die Erfahrungen in Braunschweig, Karlsruhe und

anderwärts zeugen aber andrerseits wiederum laut gegen die polytechnische Zentralisirung. So sah sich die badische Regierung vor einigen Jahren zu dem Beschluß genöthigt, die Forstlehranstalt von der technischen Schule ganz abzutrennen und in die forstlich betriebsamere Gegend bei Freiburg zu verlegen; und trotz alles Reichthums an Mitteln ist die polytechnisch kombinirte landwirthschaftliche Lehranstalt in Braunschweig nie auch nur zu geringer Entfaltung gekommen. — Dergleichen Erfahrungen gibt es so viele und entschiedene, daß man sich wirklich wundern muß, wie man dem an sich ganz richtigen §. 82 des Entwurfes zum Trotz, von einflußreichen und scheinbar kompetenten Seiten dem Vaterlande Experimente zumuthen kann, die man andern Ortes, z. B. in Baiern, nicht ohne Verlust rückgängig gemacht hat. Die Verbindung einer Urgewerbsakademie mit der Universität oder polytechnischen Akademie hat nur dann eine staatswirthschaftliche oder nationalökonomische Berechtigung, wenn man zu gleicher Zeit ihre geschlossene und intensive Architektonik, ihren individuellen Organismus aufgeben und die Grund- und Hülfsstudien zum großen Theil auf die Universität oder polytechnische Akademie verweisen will. Dieß ist aber vom pädagogischen Standpunkte aus nimmermehr zu rechtfertigen und erscheint folglich auch bei weiterem Nachdenken über die durch solche Zentralisirung erzielte oberflächlichere Berufsbildung vom richtigen nationalökonomischen Standpunkte aus verwerflich.

Und in der That, wer die gewerblichen Wissenschaften mit ihrem Wesen und ihren Bedürfnissen kennt; wer die Modifikationen zu beurtheilen versteht, mit welchen der Lehrer einer andern Fachschule dieselbe Wissenschaft zu lehren genöthigt ist; wer ferner weiß, wie einflußreich die lokalen Beschaffenheiten und die natürlichen oder gewerblichen Hülfsquellen des Standortes auf das praktische Leben einer realen Fachschule wirken, und wie selten nur und oberflächlich die Universitäten der einen oder andren Anforderung in dieser Hinsicht entsprechen können; wer daneben erwägt, in welcher theoretischen Strenge und Allgemeinheit die Universitäten ihren Stoff behandeln müssen und wie sehr ihre ganze Unterrichtsverfassung mehr nur auf das gelehrte als auf das praktische Wissen abzielt, und wer zu alle dem noch das Lebensprinzip für

gewerbliche Akademien hinzufügt, das Prinzip, daß diese einen möglichst intensiven, häuslichen, industriellen und betriebsamen Karakter zu bewahren oder zu erstreben haben: der wird im Ernste nie behaupten wollen, daß die Universitäten jemals einen hinreichenden Ersatz für eine gut organisirte landwirthschaftliche Akademie gewähren könnten.

Es haben dieß selbst die eifrigsten Verehrer der Universitäten zugestehen müssen, und haben, wie Schulze in Jena und wie Baumstark in Eldena, die Konstruktion als mehr geschlossene, auch im Lehrsysteme von der Universität mehr emanzipirte, Fachschule anzuempfehlen sich gedrungen gefühlt, obwohl Baumstark in Bezug auf die Akademie Eldena die soziale und pädagogische Wechselbeziehung derselben mit der benachbarten Universität Greifswalde als etwas Erhebliches hinstellt*) — eine Wechselbeziehung, die allerdings erheblich am pädagogischen Ruine der Eldenaer Akademie Antheil hat.

Man mag die Geschichte oder die Philosophie fragen, es scheint sich überall zu bestätigen, daß, wenn der Staat — anstatt besonderer Fachschulen — forst- und landwirthschaftliche Fakultäten auf oder neben der Universität errichtet, letztere zwar als universitas literarum sowohl an Vollständigkeit als auch an praktischem Geiste und Werthe gewinnen, jene aber in demselben Grade oder vielmehr unverhältnißmäßig bedeutender an diesen Eigenschaften verlieren würden. Und es ist insofern der Universität Leipzig und ihren Freunden nicht zu verdenken, wenn sie sich, wie es den Anschein gewinnt, alle Mühe gibt, die sächsische Landwirthschaftsakademie zu inkorporiren.

Eine freiere, objektivere Auffassung des Sachverhältnisses kann aber nur alles Ernstes vor einer derartigen Maßregel als einem staatswirthschaftlichen und pädagogischen Irrthume warnen; denn auch die bestgeartete Universität wird und muß durch ihre Richtung und ihr Treiben mehr störend als fördernd auf die kräftige individuelle Entwickelung, auf den häuslichen und industriellen Sinn und die praktische Betriebsamkeit gewerblicher Fachschulen jeder Art einwirken. Und es haben die gänzlich isolirten und mehr individuel-

*) Baumstark, Ueber staats- und landwirthschaftliche Akademien.

len Schulen (eines Thaer, Block, Koppe) trotz ihres nothwendig lückenhaften Systemes, tüchtigere und genialere Landwirthe erzogen, als alle Universitäten Deutschlands. Kameralisten allenfalls werden diese erzeugen, die auch etwas von Landwirthschaftswissenschaft gehört, und wenn's hoch kommt, nebenbei auch etwas an den Grundwissenschaften herum genascht haben, aber keine höheren, wirklich akademisch (S. 58 u. 59) gebildeten Landwirthe, die jenen Organismus der Fachbildung besitzen, der allein lebensfähig und produktiv zu werden die Kraft hat.

Am ersten noch ließe es sich rechtfertigen, die politische Bildung, den Kameralkurs der Forst- und Landwirthe, den Universitäten zuzuweisen, obwohl auch für diesen Zweck das Resultat nur ein quid pro quo sein kann. Dennoch ist diese Einrichtung zur Zeit in Deutschland noch die gangbare.

Daß den höheren Land- und Forstwirthen eine juristisch-kameralistische Fortführung ihrer Fachbildung nöthig ist, bedarf heut zu Tage keines Beweises mehr. Anstatt nun, um diesen Bedürfnissen zu genügen, ihre Akademien in dieser Richtung hin zu vervollständigen, was, wie wir vorn gezeigt haben, durch Anstellung eines einzigen Professors möglich wäre, verwies man sie allwärts an die Universitäten. Die juristischen und kameralistischen Zweige derselben müssen aber, wie bekannt, sämmtlich auf Stände berechnet sein, für welche diese Elemente den Hauptkern der Bildung formiren, während dieser bei unsern Leuten — sie mögen noch so reich und vornehm sein — immerhin die forst- und landwirthschaftliche Bildung bleibt. Diese aber läßt sich in einem Zeitraume von drei Jahren nimmermehr erwerben, wenn sich gleichzeitig der umfassende juristische kameralistische Studiengang der Universitäten hineindrängen soll. Ein gründliches und geordnetes Fachstudium im eigentlichen Sinne wäre da gar nicht möglich, und doch ist dieß die unerläßliche Voraussetzung für das nächst Wichtige, nämlich für ein gediegenes Urtheil in den technischen Angelegenheiten des technischen Berufes. Denn was zuerst das juristische Lehrsystem der Universitäten anlangt, so ist dasselbe bekanntlich auf einen dreijährigen Kursus eingerichtet. Zunächst wird philosophisches und

römisches, dann positives und vaterländisches Recht getrieben. Das letztre muß mit spezieller Bezugnahme auf ersteres, auf das römische, gelehrt werden; und so geschieht es auch. Wer also nicht Institutionen und Pandekten gehört, dem ist das Meiste nutzlos und unverständlich; wer nicht Alles mitmacht, erntet nur Verworrenheit. Und nun denke man an die ganze weitschichtige und vollständig gelehrt juristische Bildung, wie sie die juristische Akademie zu gewähren hat, von Romulus und Numa Pompilius an bis auf die umfängliche Behandlung des modernen Kriminalprozesses.

Wenig anders verhält es sich mit den kameralistischen Disziplinen der Universität.

Jene Einrichtung, welche den Kameralkurs einer gewerblichen Akademie auf die Universität verlegt, kann daher nur dann nicht als völlig unpraktisch und widersinnig bezeichnet werden, wenn man gleichzeitig einige Universitätsprofessoren beauftragt, eine juristische und eine kameralistische Enzyklopädie für Forst- und Landwirthe vorzutragen. Dadurch würde nun allerdings den philosophisch begründeten Forderungen der einschlagenden Organisationsprinzipien (S. 227) nachgekommen, allein auch nur mehr der Form, durchaus nicht dem Wesen nach. Es ist gewiß, daß gerundete und kernige Fülle auf unseren höheren Fachschulen in dem Maaße mehr und mehr die nothwendigen Zielpunkte einer weisen Reform werden, je komplizirter die Ansprüche und je zerfließender die Bedürfnisse einer ohne Rast nach allen Seiten strebenden Zeit sich gestalten. Darum müssen wir von dem Dozenten jener Enzyklopädie eine tiefere Vertrautheit mit dem Wesen und Bedürfnissen dieser gewerblichen Fächer und ein tieferes Eingehen in die Verhältnisse derselben fordern, als es einem Universitätsdozenten möglich ist. Aber selbst wo dieß möglich wäre, hindert der mehr ideale, mehr auf ein bloß gelehrtes Wissen und nicht auf ein praktisches Können gerichtete Geist der Universitäten daran.

Man erforsche — beispielsweise — nur einmal die gereiften Ansichten einsichtsvoller praktischer Juristen. Ein von der Fakultät mit der ersten Zensur entlassener Rechtskandidat, wenn er in eine Expedition tritt, versteht von den praktischen Geschäftsformen we-

niger, als der angehende Schreiber daselbst. Wenn nun Juristen vom Fache selbst behaupten, „daß sie eigentliche Geschäftsbildung erst nur dann erlangten, wenn sie die gute Hälfte jenes abstrakten Krames vergessen und dafür Lebendiges aus dem Leben sich angeeignet hätten: wie wird es dann bei einem selbst mehrjährigen Studium unseren Praktikern ergehen, denen es ihr Beruf nicht gestattet, durch praktisch-juristische Bethätigung, durch die Noth und durch das Leben sich die Befähigung anzueignen, die ihnen die Fachschule schon für das Leben mitgeben sollte.

Dem Wesen nach nicht minder ungeeignet, selbst bei zweckmäßiger enzyklopädischer Form, erscheinen dort die Kameralia für unsre Realisten. Unsere praktischen Staats- und politischen Gewerbswissenschaften sind bekanntlich keineswegs aus den Regionen der bloßen Vernunftthätigkeit und Spekulation entsprungen. Insofern sie wahrhaft praktisch und einflußreich waren, wuchsen sie auch zumeist aus den Einrichtungen des praktischen Lebens heraus. Durch eben diese Einrichtungen ist aber darum auch — wo nicht allein doch vornehmlich — ihr Gedeihen und Wirken bedingt. Man hat daher sehr Unrecht gethan, sie aus den Bildungsanstalten des gewerblichen und praktischen Lebens zu verbannen und den Wohnstätten der reinen Wissenschaft absolut aufzudrängen. In der Sphäre der mehr idealen und abstrakten Fachschulen müssen sie mit der Zeit immer mehr verdorren, wenn man sich nicht beeilt, das Unrecht gut zu machen und ihnen auch auf den realistischen Akademien eine Werkstätte zu bauen.

Es wird gewiß keinem gesunden Menschen einfallen, eine solche Zentralisation aller höheren Berufsschulen zu vertheidigen, welche die idealen Fächer mit den realen, und zwar sowohl mit den ur- als kunstgewerblichen und merkantilischen und militärischen zu einer Centralakademie vereinigte, denn das ist ein Ideal nur der reinen theoretisch-excedirenden, nicht aber der praktischen Vernunft. Es muß daher den Universitäten immerhin die lebendige Vertretung der Gewerbslehren und daher auch die praktisch-wissenschaftliche Behandlung der Kameralia abgehen. Das Technologische, Gewerbliche an sich kann und wird nie ihre Aufgabe werden, und da, wo dieses Element auf den Universitäten vertreten, ist es dieß nur zur Darstellung des Reinwissenschaftlichen. Das Wesen der Ka-

meralwissenschaften ist aber der Art, daß ohne praktische Anschauungen und ohne Heranziehen des Technischen ihr Kern auf dem unfruchtbaren Felde reiner und oft unverstandener Theorien verdorrend liegen bleibt. Zum Vortrage einer lebensfrischen Staats- und Nationalökonomie für Forst- und Landwirthe gehören viele technische Spezialkenntnisse, die sich nur inmitten eines solches Faches oder seiner Schule sammeln. Und wenn daher der Kameralprofessor der Universität auch w o l l t e, er k ö n n t e diesen Leuten ein praktisches Wissen gar nicht beibringen, denn er ist zu wenig mit der inneren Natur dieser Fächer vertraut. Ein tüchtiges Erfahren, ein Selbsterleben oder doch eine Berührung, mindestens ein Voraugenliegen dieser Verhältnisse, die der Kameralist behandeln soll, ist nothwendig; außerdem ist das Studium ein wesenloses; und ein solches bleibt es großentheils für unsern Fall auch unter der Voraussetzung eines für diesen Fall ganz besonders hergestellten enzyklopädischen Systemes.

Eine Ersparniß dürfte aber dann durch Verweisung des Kameralkursus auf die Universität kaum zu erzielen sein; und zwar um so weniger, als die Urgewerbsakademien auch ohne Kameralkurs eines juristischen Hülfslehrers zu bedürfen für nöthig hielten, so in Preußen wie in Sachsen. Der Einrichtung eines kameralistischen Kursus auf den Akademien für Berg-, Wald- und Landbau wird man die Schwierigkeit entgegenhalten, einen „ausgezeichneten Staatswirth“ für einen dergleichen beschränktern Wirkungskreis zu erwerben. Allein eines „ausgezeichneten“ und berühmten bedarf es auch gar nicht. Ein gut gebildeter Jurist, der kameralistische Studien gemacht hat und als Dozent für eine Gewerbsakademie angestellt wird und nur in ihr und für sie lebt und wirkt, und mit Lust und Liebe wirkt, und nicht nur das Wesen ihrer Fächer zu ergründen, sondern auch Natur, Zwecke und Bedürfnisse der ganzen Anstalt so weit kennen zu lernen sich bemüht, als allenfalls nöthig ist, seinen Doktrinen den passenden Inhalt und die gehörige praktische Behandlung zu geben (s. S. 227) und sie mit denen der Fach- und Grundlehren in Einklang und Zusammenhang zu bringen — alles ganz einfache und rein naturwüchsige Dinge und Voraussetzungen — ein solcher wird gar leicht im Stande sein, seinem juristisch-kameralistischen Lehrsysteme

jene kernige Verdichtung bei möglichster Vollständigkeit,

jene systematische Durchführung bei möglichster Ausschließung alles Entbehrlichen und Unnützlichen, und

jene praktische Behandlung bei möglichst philosophischer Begründung

und zwar mit einem für den Staat wie für das studirende Publikum beachtenswerthen Minimum an Zeit und Kraft und Geldaufwande zu geben, wie es das Bedürfniß der realistischen Hochschule überhaupt, auch das der polytechnischen Akademie, erheischt. Denn für diese letztre kann es eben so wenig gutgeheißen werden, daß die sächsische Unterrichtsorganisation das Kameralstudium der Techniker auf die Universität verweist.

Was nun die von mancher Seite befürwortete Kombination der Urgewerbsakademie mit dieser letztgenannten, mit der polytechnischen Schule, anlangt, so sprechen im Allgemeinen die nämlichen Gründe, die Seite 248—252 dargelegt sind, obwohl theilweise in nicht ganz so starkem Maaße, dagegen. Zwar ist der ideale Schwung, der studentische „Schmiß,“ das systemlose Durcheinander und die bloß gelehrte Richtung hier weniger oder gar nicht zu fürchten, aber wohl eben so sehr die Geist-, Betriebs- und Nahrungslosigkeit in forst- und landwirthschaftlicher Beziehung. Die Erfahrung wenigstens zeugt laut genug auch gegen diese Kombination, und wenn wir keine gefährliche Verflachung wollen, wenn wir das konkrete Berufsbildungssystem, wie es in dem Früheren motivirt wurde, auch bei einer derartigen Kombination beibehalten wollen, wie es selbst Baumstark neben der Universität zu wollen scheint, indem er erklärt: „Uebersichtliches Studium ist kein Spezialstudium und dieses ist unerläßlich“ — dann sehe ich auch nicht ein, welche große Ersparung an Lehrkräften und Lehrmitteln durch eine derartige Zentralisirung entstehen sollte. Höchstens, daß einige mathematische und naturwissenschaftliche Apparate zu gemeinsamer Benutzung kommen könnten. Dagegen würden alle jene, S. 199 *) angegebenen, bei nicht zu großer Zentralisation leicht zu realisiren-

*) Was aber, wie neuerdings die Zwistigkeiten von Jena beweisen, große Schwierigkeiten und Unzuträglichkeiten hat.

den und gerade für Urgewerbsfachschulen so wichtigen pädagogischen Reformpunkte bei zu großer Schülerzahl und dadurch gebotener allgemeinerer Haltung des Lehrers zum größten Theile ganz unerreichbar bleiben müssen.

Mit vollem Rechte kann man daher von dem Projekte auch einer derartigen Organisation behaupten, daß es weder pädagogisch noch nationalwirthschaftlich zu rechtfertigen wäre, eine landwirthschaftliche oder forstliche höhere Fachschule durch Inkorporirung in eine polytechnische Akademie oder durch irgend welche wesentliche Verbindung mit derselben zu verflachen und zu entkräften.

Eine jede dieser Urgewerbsschulen wird das Höchste leisten, wenn sie, vollkommen organisirt, allein und an jenem Standorte sich befindet, der ihre praktischen Bedürfnisse am besten befriedigt, indem sie die Befriedigung der wissenschaftlichen in ihrer Organisation besitzt.

In Rücksicht auf die Stellung, Bedeutung und den Einfluß, den ein richtig und gediegen gebildeter höherer Landwirthsstand im Staate hat, in Rücksicht des enormen Nationalvermögens, das die Landwirthschaft umschließt und der vielen verborgenen Schätze, die darin noch schlummern, ließe es sich wohl verantworten, einem Staate, wie Sachsen, die Organisation einer isolirten vollständigen Landwirthschaftsakademie mit drei Kursen nach dem entwickelten Plane anzuempfehlen, wenn nicht die

Nationalökonomie und die Wissenschaft und das praktische Leben zu deutlich darauf hinwiesen, daß die forst- und die landwirthschaftliche Akademie in gegenseitiger Kombination das allein Zweckmäßige darstellte. Denn die Wissenschaft oder die Schule zeigt uns beim Gegeneinanderhalten der normalen Lehrsysteme beider Akademien (S. 226 rc., 244 rc. zu herausfordernd, wie sehr sich beide zu ergänzen und gegenseitig zu unterstützen geeignet sind; was auch gar nicht Wunder nehmen darf, da doch Forst- und Landwirthschaft Töchter eines und desselben Vaters, des allgemeinen Landbaues, sind. Das praktische Leben aber sagt uns, wie häufig darin die Ausübungen der Forst- und Landwirthschaft an einander grenzen und mit einander gehen, wie viele Waldbesitzer Landwirthe sind,

wie viele Landwirthe auch Forstleute sein müssen. Ein bedeutender Theil der in Tharand studirenden Gutsbesitzer ließ sich stets als Forst- und Landwirth zugleich inskribiren. Und endlich zeigt uns das finanzwirthschaftliche Interesse, daß bei einer derartigen Kombination die meisten Lehrer und Hülfsmittel der andern Akademie erspart werden, die eine von ihnen also dem Staate verhältnißmäßig so wenig kosten kann, daß es kaum in Anschlag zu bringen; wobei natürlich vorausgesetzt wird, daß die Lehrer der Grund- und Hülfswissenschaften im Stande sind, sich in beiden Hauptfächern theoretisch und praktisch zu orientiren, was bei gehöriger Berufstreue und Selbstverläugnung mit einiger Anstrengung allerdings möglich ist.

Die unbefangene Erwägung aller Verhältnisse scheint sonach mit Entschiedenheit dem Staate hinsichts der Organisation seiner forst- und seiner landwirthschaftlichen Hochschule den Rath zu ertheilen,

daß er am Saume eines instruktiven Waldes und in einer ackerbautreibenden Gegend einen Platz aufsuche und daselbst beide Urgewerbsakademien nach den vorn entwickelten Plänen und so organisire, daß sie formell und materiell einander das Gleichgewicht halten und kräftigen.

Mit diesen Ergänzungen und Voraussetzungen hat der §. 82 des Entwurfes seine volle Richtigkeit, und erst wenn er mit diesen Ergänzungen realisirt ist und die Tharander Akademie sich auch dann noch unfruchtbar für's eigene Vaterland zeigt, dann mag man mit Recht ihr das zum Vorwurfe machen, was man theils dem schlechten Zustande unsres sächsischen Vorschulwesens, theils der Mangelhaftigkeit des landwirthschaftlichen Theiles der Organisation, theils zufälligen und vorübergehenden Aeußerlichkeiten zur Last legen sollte. Daß aber jetzt, nach so großer Bereicherung des agrikulturchemischen Theiles durch die Bereitwilligkeit des Finanzministeriums, die Akademie leicht und billig ihrem kräftigen Ideale nahe gebracht werden könnte, wenn das Ministerium des Innern nur Vertrauen dazu fassen wollte, würde leicht zu beweisen sein.

Kunstgewerbe (Technik).

Noch vor nicht viel länger als einem Jahrzehend würde man es in vielen Kreisen als eine lächerliche Uebertreibung bezeichnet haben, wenn Jemand, in gerechter Würdigung des Realismus, die Meinung aufgestellt hätte, es müsse sich die technische Bildungsanstalt, als Seitenstück der Universität, zu einer Universität der Kunstgewerbe entwickeln. Heut zu Tage aber ist hoffentlich der Idealismus der Deutschen endlich praktisch genug geworden, um ohne Eifersucht und Bangen die Hebung der realistischen Fächer auf gleiche Höhe mit denen der idealistischen oder sogenannten gelehrten Fächer erstreben zu sehen.

Offenbar war es nicht ein inneres, philosophisches Bewußtsein der Gesetzgebung, sondern die materielle ungestüme Forderung der Zeit, welcher die heutigen technischen und fast alle realistischen Lehranstalten ihr Leben verdankten und von welcher ihre fernerweite Entwicklung abhing. Leider ist es meist auch heute noch so, obgleich das Wirthschaftsleben der Völker philosophisch genug erörtert scheint, um der Schulgesetzgebung von vornherein das Bedürfniß und die Natur desselben deutlich zu machen, anstatt den Bildungshunger bis aufs höchste kommen, das Bedürfniß sich selbst verzehren zu lassen.

Vorzugsweise sind wir in den letzten zwei Dezennien hinsichts des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis in ein Stadium getreten, wo beide, wie noch nie zuvor, im friedlichsten und edelsten Wetteifer zu beiderseitigem Vortheile in fruchtbarster Gemeinschaft wirken. Man denke an das rührige ächt wissenschaftliche Leben, das jetzt in den Kunst- und Urgewerben: im Ingenieurwesen, in der Landwirthschaft und ähnlichen Zweigen herrscht. Immer neue Probleme liefert die rührige Praxis der Theorie, damit diese ihr Wesen erforsche und ihre Lösung zeige; immer neue Theoreme erforscht die spekulative Wissenschaft und übergibt sie der Praxis, auf daß diese ihre Brauchbarkeit erprobe und sie fruchtbar mache; immer größer wird die innere wie die äußere Konkurrenz, immer raffinirter der Betrieb aller Technik, immer zahlreicher das Publikum, das in ihren Bildungsstätten Nahrung sucht.

Vor kaum noch 50 Jahren schien die beschränkteste Auffassung und Gestaltung der höheren Forstlehranstalten zeitgemäß. Das Bedürfniß nach landwirthschaftlichen Bildungsanstalten kannte man kaum. Die technischen (kunstgewerblichen) Schulen waren, außer der Pariser, ebenfalls nur im Zustande unvollkommener Kindheit.

Während die öffentliche Erziehung stille stand, schritt der praktische Realismus am Arme seiner, wenn auch unvollkommenen Theorie, dennoch rüstig fort, und verlangte zur Ueberraschung der nichts ahnenden Staatswirthschaft eben so plötzlich und ungestüm als einstimmig eine kräftigere Gestaltung seiner Schulen, eine zeitgemäßere und vollkommnere Bildung seiner Jünger. Da wurde denn über Hals und Kopf organisirt; alte Institute verändert, neue errichtet, viel Treffliches geschaffen und häufig das Wahre verfehlt. Und in jedem deutschen Staate machte man es anders, als im andern.

Leider gibt es auch heute noch gar Viele unter den Einflußreichen, welche die durch das realistische und technische Erziehungswesen geforderten Opfer nur ungern bewilligen, weil auch heute noch in vielen Kreisen das Vorurtheil waltet, daß die von diesen Anstalten vertretene Richtung die humanistische Kultur beeinträchtigen könnte.

Weder in der Geschichte der Engländer noch in der der Franzosen findet sich eine ähnliche Krankheitserscheinung. Nur in Deutschland, dem Lande, dessen Stubengelehrsamkeit sprüchwörtlich geworden ist, war es möglich, dieser für uns so nachtheilig gewordenen Ansicht einen dauernden Einfluß zu gestatten.

Man hat uns Deutsche das „Volk des Idealismus,“ die „Nation der Gedanken“ genannt. Die Herren von der gelehrten Doktrin haben uns lange Zeit vorgepredigt, welchen barbarischen Respekt vor deutscher Art und Wissenschaft alle Nationen besäßen. Wir haben uns viel darauf zu gut gethan, die Vorreiter im Reiche des Geistigen, die Schöpfer sogar einer neuen Philosophie zu sein, und es haben sich unsre Universitäten, es hat sich unsre gesammte alte Schule wacker gebrüstet mit dem Glauben, an der Spitze alles wahren Fortschrittes zu stehen und die Flügelmänner der Zivilisation zu heißen. Wäre der deutsche Staat dieser idealen Richtung

gefolgt, wir wären Gefahr gelaufen, mit allem Reichthume scholastischer Philosophie an den Bettelstab zu kommen; denn es übersah jener unpraktische Idealismus, daß hauptsächlich nur auf dem Boden eines freien, leichten und reichen Daseins das klassische Leben seiner Lieblinge und Muster emporschoß; daß günstige Gestaltung und leichte Befriedigung des physischen Daseins hauptsächlich die Hebel sind, die den Geist seiner drückenden Fesseln zu entwinden und ein höheres menschliches Leben zu entwickeln vermögen; und daß, da es doch eben so thöricht als unmöglich sein würde, zu der Einfachheit der Kenntnisse und Bedürfnisse und dem beschränkten Horizonte der Alten zurückzukehren, es für uns das weiseste sei und in der That etwas andres auch nicht übrig bleibt, als durch gesteigerte Intelligenz des Realismus, namentlich der kunstgewerblichen Sphären, die gesteigerten Forderungen und Mißverhältnisse zu bekämpfen.

Hoffen wir, daß die Amerikaner, die Engländer, die Belgier, die Franzosen am längsten mit dem stolzen Nationalgefühle praktischen Uebergewichts auf Deutschlands ideale Gelehrsamkeit herabgeschaut haben und daß jene Stimmen des Aberglaubens keinen Nachhall finden, die auch heute noch Wissenschaft und Humanität, Volksbildung und Staatswohlfahrt zum ungeschickten Vorwande brauchen, um der mächtigen Entfaltung des deutschen Gewerbslebens Verdächtigungen und Fesseln anzuhängen!

Selbst Goethe, das sonst so unbefangen und scharf umblickende Urtheil, litt unter dieser Verworrenheit und konnte über die naturnothwendigen realistischen Anstrengungen der Zeit in einem seiner Briefe an Zelter schreiben: „Niemand kennt sich mehr, niemand begreift das Element, worin er schwebt, niemand den Stoff mehr, den er bearbeitet. Junge Leute werden viel zu früh aufgeregt und vom Zeitstrudel fortgerissen. Reichthum und Schnelligkeit ist, was die Welt jetzt bewundert und wornach Jedes strebt. Eisenbahnen, Schnellposten, Dampfschiffe und alle Facilitäten der Kommunikation sind es, wonach die gebildete Welt ausgeht, sich zu überbilden und dadurch in der Mittelmäßigkeit zu verharren."

Allein wir glauben, auch Goethe würde sich bekehren, wenn er den Rath vernähme, den sein weiser Freund, A. v. Humboldt, der hervorragendste der deutschen Gelehrten, „am späten Abend eines

vielbewegten Lebens," gleichsam als Vermächtniß seiner durch eben so tiefe klassische Bildung als vielseitige Erfahrungen erzeugten praktischen Staatsphilosophie seinem Volke gibt. Er heißt (Kosmos I, S. 350):

„Gleichmäßige Würdigung aller Theile des Naturstudiums ist aber vorzüglich ein Bedürfniß der gegenwärtigen Zeit, wo der materielle Reichthum und der wachsende Wohlstand der Nationen in einer sorgfältigeren Benutzung von Naturprodukten und Naturkräften gegründet sind. Der oberflächlichste Blick auf den Zustand des heutigen Europas lehrt, daß bei ungleichem Wettkampfe oder dauernder Zögerung nothwendig partielle Verminderung und endlich Vernichtung des Nationalreichthums eintreten müsse; denn in dem Lebensgeschick der Staaten ist es wie in der Natur, für die nach dem sinnvollen Ausspruche Goethe's es im Bewegen und Werden kein Bleiben gibt und die ihren Fluch gehängt hat an das Stillestehn. Nur ernste Belebung chemischer, mathematischer und naturhistorischer Studien wird einem von dieser Seite einbrechenden Uebel entgegnen. Der Mensch kann auf die Natur nicht einwirken, sich keine ihrer Kräfte aneignen, wenn er nicht die Naturgesetze, nach Maaß und Zahlverhältnissen, kennt. Auch hier liegt die Macht in der volksthümlichen Intelligenz. Sie steigt und sinkt mit dieser. Wissen und Erkennen sind die Freude und die Berechtigung der Menschheit; sie sind Theile des Nationalreichthums, oft ein Ersatz für die Güter, welche die Natur in allzu kärglichem Maaße ausgetheilt hat. Diejenigen Völker, welche an der allgemeinen industriellen Thätigkeit, in Anwendung der Mechanik und technischen Chemie, in sorgfältiger Auswahl und Bearbeitung natürlicher Stoffe zurückstehen, bei denen die Achtung einer solchen Thätigkeit nicht alle Klassen durchdringt, werden unausbleiblich von ihrem Wohlstande herabkommen. Sie werden es um so mehr, wenn benachbarte Staaten, in denen Wissenschaft und industrielle Kräfte in regem Wechselverkehre mit einander stehen, wie in erneuter Jugendkraft vorwärts schreiten. — Die Vorliebe für Belebung des Gewerbfleißes und für die Theile des Naturwissens, welche unmittelbar darauf einwirken, kann weder den Forschungen im Gebiete der Philosophie, der Alterthumskunde und der Geschichte nachtheilig werden, noch den allbeleben=

den Hauch der Phantasie den edlen Werken bildender Künste entziehen. Wo unter dem Schutze weiser Gesetze und freier Institutionen alle Blüten der Kultur sich kräftig entfalten, da wird im friedlichen Wettkampfe kein Bestreben des Geistes dem andern verderblich. Jedes bietet dem Staate eigene, verschiedenartige Früchte dar: die nährenden, welche dem Menschen Unterhalt und Wohlstand gewähren, und die Früchte schaffender Einbildungskraft, die, dauerhafter als dieser Wohlstand selbst, die rühmliche Kunde der Völker auf die späteste Nachwelt tragen. Die Spartiaten beteten trotz der Strenge dorischer Sinnesart: die Götter möchten ihnen das Schöne zu dem Guten verleihen. Darum — Vervollkommnung des Landbaues, Aufblühen der Manufakturen, Vervielfältigung der Handelsverhältnisse und ungehindertes Fortschreiten in der geistigen Kultur der Menschheit wie in den bürgerlichen Einrichtungen stehen (das ernste Bild der neuen Weltgeschichte drängt diesen Glauben auch dem Widerstrebendsten auf) im gegenseitigen dauernd wirksamen Verkehr mit einander."

Wer aber jemals so glücklich war, ein Stück italienischen Himmels über seinem Haupte zu haben, wer — namentlich in Oberitalien — die kaum zu bewältigende Fülle gesehen, mit welcher die verschwenderische Natur das sonnbeglänzte lachende Land belud; wer den Blick von den goldnen Früchten seiner Orangengärten zu den mit Riesentrauben beladenen Weinguirlanden baumstarker, gleich üppigen Festons, von Baum zu Baum hinüberrankender Reben, schweifen ließ; wer die hesperischen Wiesen kennt, die sich mit allen Arten des Feldbaues und dieser Feldbau wieder mit allen Arten üppiger Baumzucht als der Ulmen, Akazien, Kastanien, Maulbeerbäume vereinigen und welcher in Folge dieß eine Wirthschaft darbieten, die in einem Abtriebe Heu, Obst, Wein, Holz, Maulbeerblätter, Mais, Reis und sogar von vielen Ackerfrüchten doppelte Ernten liefert, der braucht nicht lange erst unter dem mit Weintrauben beladenen Laubdache der Feigenbäume darüber nachzudenken, daß es selbst bei der krassesten Indolenz dem italienischen Volke leicht werden müsse, seinen Lebenszweck: „zu singen und zu lieben" sorgenlos zu erreichen.

So leicht kann es dem Deutschen allerdings nie werden, am wenigsten dem Sachsen. Und wäre es auch begründet, was Viele

meinen, daß die Saxonia im Hinblicke auf die Zustände der sie umgebenden Nachbarn mit vollem Rechte an ihre Brust schlagen und rufen könne: „ich danke dir, Gott, daß ich nicht bin wie diese da," so ist doch nicht außer Acht zu lassen, wie sehr diese Nachbarn z. B. durch geographische Lage begünstigt sind, und daß, wenn z. B. die Bildung der Masse des östreichischen Volkes gegen die Allgemeinheit sächsischer Kultur bedeutend zurücksteht, hier auf jeder Quadratmeile beinahe 6000 Menschen einer eben nicht freigebigen Scholle, ihre Existenz abgewinnen müssen, während dort die gleiche Fläche fruchtbareren Bodens noch nicht die Hälfte dieser Zahl zu ernähren hat.

Während aber die Urproduktion in ihrer Steigerung an natürliche Grenzen gewiesen, ist die mögliche Entwickelung der Technik, der Kunstproduktion, in der That einer unendlichen Reihe, einem unerschöpflichen Borne vergleichbar. Und es wird namentlich für Sachsen die weiseste Staatsökonomie genannt werden müssen, wenn der Staat in Absicht auf die Forderung dieser Art der Produktion scheinbar zum Verschwender wird.

Der eminente Geist eines Napoleon traf auch hier den rechten Fleck mit sicherm Blicke. Kein Opfer für das pariser polytechnische Institut schien ihm zu groß. Auf diese Schule hielt er wie auf das Auge im Kopfe und nannte sie seine Henne, die ihm goldne Eier lege. Und in der That, wenn man in Frankreich die Radien verfolgt, welche von dieser Zentralschule aus nach den Provinzen gehen, oder wenn man in diesen Provinzen selbst, z. B. in Rouen, in Lyon, in Straßburg, die fruchtbaren Reflexe nur dieses einen, aber kräftigen Institutes sieht: so muß man wohl überzeugt werden, daß diejenigen nicht Unrecht haben, welche behaupten, daß Frankreichs so rasch gestiegene technische Kultur dieser Anstalt ungemein viel zu verdanken habe.

Aehnliche Beispiele jener Einsicht und dieser Wirkung finden wir zwar auch in Deutschland, obgleich vereinzelter; letztere aber um so deutlicher, je mehr sich ein Institut über die kraftlose Halbheit und Mittelmäßigkeit erhoben hatte. So das Gewerbinstitut in Berlin, dessen Einflüsse auf die Industrie des Landes, trotz seines verhältnißmäßig noch gar nicht langen Bestehens und seiner keineswegs vollständigen Organisation, dem reisenden Techniker

in fast allen Winkeln Preußens entgegentreten. In Schlesien, in den fernsten Theilen des Riesengebirges, in Westphalen, in der Mark, an der Oder, wie an der Wupper nnd an der Spree — allwärts fand ich in den Eisenhütten, Mühlen, Flachsspinnereien, Maschinen- und andern Fabriken die schöpferische oder dirigirende Hand seiner Zöglinge.

Auch in Wien finden wir einen Kraftpunkt dieser Art. Man frage den urtheilsfähigen Oestreicher, welchen Einfluß das im Jahre 1816 vom Kaiser Franz nach seiner Rückkehr von Paris gegründete polytechnische Institut auf die rationellere Entwickelung der Industrie bereits gezeigt hat. Oder man sehe selbst, wie die Lehren und der Geist dieses reich und trefflich ausgestatteten Institutes sich in seinen tüchtigen Schülern über den ganzen Staat verbreitet und die Strahlen praktischer Wissenschaft in die gewaltigen Massen seiner großartigen technischen Arbeiten aller Art fruchtbringend versenkt. Nur wenig Tage gehören dazu, um in Wien sich selbst vollständig zu überzeugen, welches Leben von einer solchen Anstalt auszufließen vermag, wenn sie nur kräftig genug organisirt und einflußreich genug gestellt ist. Man wird angesichts dieser Thatsachen zweifelhaft, ob der Sieg bei Leipzig für den Aufschwung Oestreichs zu materieller Stärke wichtiger war, als die Reise seines Kaisers nach Paris und die von ihm bei Besichtigung der école polytechnique gefaßte goldne Idee, die er bei der bald darauf erfolgten Gründung des Wiener Instituts in dem Motto, das er dieser Anstalt gab, bekundete:

> „Als Denkmal meines Strebens, wissenschaftliche Aufklärung unter allen Ständen zu verbreiten und insbesondere die gemeinnützige Ausbildung meines lieben und getreuen Bürgerstandes zu befördern.“

Dergleichen kräftige Einrichtungen finden wir in den kleinern deutschen Staaten darum weniger, weil die kleinen Länder, wenn sie die Nothwendigkeit einer Kunst-, oder gewerblichen oder pädagogischen Schöpfung eingesehen haben, gar zu häufig in den Fehler verfallen, den Umfang und die Kraft des Geschöpfes den kleinen Dimensionen des Landes zu proportioniren. Sie bedenken nicht, daß die Idee, welche durch solche Anstalten verwirklicht werden soll, keine derartige politisch-geographische Einschränkung ge-

stattet und daß sie nur bei einer verhältnißmäßig vollständigen Verwirklichung erst Früchte und Zinsen tragen kann. Auch hier, wie überall, kann uns die Natur zum Wegweiser dienen; nur wenn es vollständig entwickelt ist, hat das Geschöpf Trieb und Fähigkeit, zu zeugen und sich zu vervielfältigen. Damit soll indeß nicht gesagt sein, daß ein Land wie Sachsen ein Pariser oder ein Wiener polytechnisches Institut oder eine Petersburger Ingenieur- und Forstschule mit 66 Lehrern haben müsse. Weise Beschränkung nach den Kräften und Bedürfnissen des Landes ist allerdings nothwendig; aber sie darf nie so weit gehen, daß sie das intensive wahre Leben verkümmert. Sachsens sämmtliche realistische Bildungsanstalten kosteten dem Lande jährlich ungefähr 130,000 Thlr. laufende Unterhaltung; das ist zu wenig und zu viel; zu viel, wenn wir ihr bisher zum Theil wirkungsloses Leben betrachten, zu wenig, wenn wir daran denken, was sie ihnen sein und nützen könnten und sollten. Ich nenne zum Beweis die mittlere Gewerbschule in Zittau und in Plauen, die jede nur zur Hälfte richtig und die Landwirthschaftsakademie in Tharand, die nur zur Hälfte fertig ist; ich nenne die polytechnische Schule in Dresden, die zwar jetzt dem Lande ziemlich viel kostet, der sich aber noch ziemlich wenig Nutzen nachweisen läßt — eben, weil sie noch zu wenig kostet. Bei zweckmäßigerer Organisation, reicherer Ausstattung, kräftigerer Stellung, müßte ihr Einfluß auf die Industrie des Landes längst viel bemerkbarer geworden sein. Rühmenswerth vor vielen Ländern Deutschlands ist dagegen allerdings die von der sächsischen Regierung der Berg- und der Forstakademie, der erstern von jeher, der letzteren in letztrer Zeit, gewidmete Pflege.

Dergleichen rühmenswerthe Einzelheiten finden wir nun freilich in Deutschland hier und da. — Baden ist um eine halbe Million Einwohner ärmer, also, obgleich an 8 □M. reicher, eigentlich doch bedeutend kleiner als Sachsen; und Baden hatte schon vor 20 Jahren eine polytechnische Schule, welche — einige Einzelheiten abgerechnet — in ihrer Ausstattung, namentlich aber in ihrer Organisation, den besten ihrer Art zur Seite steht, und mit 36 Lehrern und einem jährlichen Etat von 70,000 Gulden kräftig zur Ausbildung der höhern realistischen Stände wirkt. — Die höhere Gewerb-, jetzt polytechnische Schule in Hannover,

welches Land bekanntlich nicht mehr Einwohner hat als Sachsen, hatte schon vor 10 Jahren nur allein für die Bibliothek einen jährlichen Etat von 1000, für die andern Sammlungen von 3—4000 Thalern. — Das kleine Braunschweig macht mit seiner Zentralakademie, dem „Collegium Carolinum" verhältnißmäßig noch weit bedeutendere Anstrengungen.

Indeß ist es mit dem bloßen Hinstellen guter Bildungsstätten zur Hebung des Realismus allein nicht gethan; man muß zur Benutzung derselben auch möglichste Erleichterung und Anziehung verschaffen. Während alle Schulen des Idealismus, alle niedern und höhern Institute, die in rebus doctis arbeiten, mit zahlreichen Freistellen und Stipendien bereichert sind, müssen so viele der armen technischen Anstalten immer nur noch vom Wissensdrange des Volkes leben, ein Drang, der oft gerade nach dieser Seite hin in den weniger bemittelten Ständen am kräftigsten ist. Es finden sich zwar Ausnahmen von jenem gerügten Mißverhältnisse genug, allein sie sind an Zahl und Art doch immer viel zu gering. Beachtenswerth ist hierüber eine Einrichtung in Preußen. Jeder Regierungsbezirk hat daselbst eine sogenannte Provinzial-Gewerbschule. Jede dieser Schulen schickt jährlich einen der würdigsten Schüler in das oben erwähnte Berliner Gewerbeinstitut und weist ihm zugleich ein jährliches Stipendium von 300 Thalern an. Dieser Einrichtung namentlich ist die oben gedachte Verbreitung außerordentlich tüchtiger Techniker über die preußische Monarchie zuzuschreiben.

Außerdem hat das Berliner Gewerbeinstitut auch eine sehr vernünftige (Seidlitz'sche) Familienstiftung mit einem Kapitalfond von 120,000 Thalern, welche hauptsächlich für Adelige, die sich einem technischen Berufe widmen, oder für Beamtensöhne, die sonst ein gelehrtes Fach ergriffen haben würden, bestimmt ist. Der Sinn dieser Seidlitz'schen Stiftung erscheint als ein höchst beachtenswerther. Die Absicht, den übergroßen Zudrang zum Militär- und Staatsdienste und zu den idealistischen gelehrten Fächern zu verringern und den produzirenden Ständen intelligentere Leute aus gebildeteren Familien zuzuführen, zeugt ohne Zweifel von großer politischer Weisheit.

Möchte solche Weisheit bald grundsätzlich und allgemein in Deutschland werden. Möchte Jeder, der auf die Gesetzgebung des

Vaterlandes Einfluß hat, denken und wirken, wie der für Badens Wohl viel zu früh verstorbene Sander, der keinen Landtag vorüber ließ, ohne für Hebung des Realismus und namentlich für die Kultur der polytechnischen Schule zu kämpfen, um „die Erziehung der produzirenden Stände auf gleiche Höhe wie die der gelehrten Stände zu heben."

Keinem wahrhaft Gebildeten wird es dabei im Ernste einfallen, diese Betrachtungen zugleich als einen Kreuzzug gegen die Letztgenannten oder überhaupt gegen den Idealismus an sich und seine Bildungswerkstätten anzusehen. Es heißt im Gegentheil das, für ihn zu Felde ziehen. Man erinnere sich der Worte des unglücklichen Rousseau: „Es ist zu schwer, geistreich zu sein, wenn man hungrig ist." Und in der That, gebeugt vom Joche der Nothdurft, wie kann ein Volk sich zu dem erheben, was über ihm ist?

Nicht Unterdrückung des Idealismus, nicht Vernachlässigung des idealen Theiles der Bildung zu Gunsten des realen, verlangt der Zeitgeist, wohl aber Versöhnung dieser beiden im Bildungs- und Erwerbsleben des Volkes nothwendigen Gegensätze, und zwar zunächst dadurch, daß der Staat ein Erziehungssystem einrichte, welches sowohl den idealistischen („gelehrten") Ständen — diesen höchsten Trägern der Bildung — als den realistischen — diesen hauptsächlichsten Säulen der Staatswohlfahrt — eine bessere, ächt rationelle Humanitäts- wie Fachbildung zu gewähren und überhaupt der Forderung und Förderung des geistigen wie des materiellen Lebens zeit- und sachgemäßer zu entsprechen vermöge, als das bisher befolgte.

Eine allseitige unparteiische Erwägung dieser Forderung und ihrer Voraussetzungen führt aber zunächst auf das schon vorn bemerkte Reformprinzip, daß man den unmaaßgebenden historischen Boden verlasse und alle höhere Fachschulen (Akademien), gleichviel ob idealer oder realer Natur, als formell und materiell gleichberechtigte Fakultäten einer allgemeinen Landesuniversität und dabei die historisch hergebrachte und auch sachgemäße Kombination sämmtlicher idealer Fachschulen als Universität im engern Sinne, und als friedlichen Gegensatz dazu die eben so sachgemäße Kombination aller höheren kunstgewerblichen Fachschulen als

polytechnische Akademie
organisire, der auch die Urgewerbsakademien unmittelbar zu inkorporiren wären, wenn diese nicht aus den vorn entwickelten Gründen so unabweislich in die Mitte der Bergwerke, des Waldes und des Landbaues verlangten, und, was die beiden letzteren anlangt, auch im Lehrsysteme zu viele abweichende, individuelle Ansprüche machten.

Es haben die Professoren Schubert und Franke eine Broschüre veröffentlicht: „Die polytechnische Schule als Grundlage aller technischen Fachschulen Sachsens.“*) Die darin entwickelten Ansichten, Wünsche und Forderungen harmoniren in vielen Dingen, in ihren ersten Voraussetzungen sogar zum größten Theile, mit denen in gegenwärtiger Schrift entwickelten, obgleich die gezogenen Folgerungen zu theilweise andern Forderungen führen. Doch sind die Differenzen nicht so wesentlicher Art, als daß ich glauben sollte, die genannten Reformfreunde der polytechnischen Schule würden nicht, namentlich im Vertrauen auf die baldige von ihnen allerdings bezweifelte rationellere Gestaltung des Gymnasialwesens, von ihren abweichenden Forderungen zu Gunsten eines, wie ich glaube, lebensfähigeren Organismus, abgehen.

Die Schubert' und Franke'schen Vorschläge sind dem Hauptmomente nach folgende:

1) Die polytechnische Schule ist künftighin eine Zentralisation aller „technischen“ Spezialschulen (mit Ausnahme der urgewerblichen).

2) Die nächste (spezielle) Grundlage dieser höheren Fachschulen bilden drei (allgemeine) polytechnische Klassen, die vorzugsweise, fast zu ⅔ ihres Inhalts, mit Mathematik und Zeichnen, daneben hauptsächlich mit Chemie und etwas neueren Sprachen erfüllt sind und deren unterste oder dritte Klasse, für etwa im vollendeten 16. Altersjahre stehende Schüler bestimmt, in der Mathematik mit der ebenen analytischen Geometrie beginnt, und in der obersten oder ersten Klasse mit vollendetem Unterrichte in höherer Dynamik und Physik aufhört.

---

*) Dresden. Arnold'sche Buchhandlung.

3) Zur Ausfüllung der Lücke zwischen der Volks- oder Gemeindeschule und dieser Klasse enthält die polytechnische Schule auch eine zweijährige Realschule, welche die Elementarmathematik in ihrem gewöhnlichen Umfange, die drei naturhistorischen Disziplinen, mathematisches und Handzeichnen und deutsche und französische Sprache in ihrem Lehrplane begreift.

4) Alle realistischen Hochschulen, so auch die isolirten Urgewerbsakademien, sollen die Grundwissenschaften aus ihren Systemen gänzlich verbannen, bloß die eigentlichen Fachdisziplinen theoretisch und praktisch betreiben und sich je nach ihrem wissenschaftlichen Bedürfnisse ihr Lehrsystem auf einer der drei polytechnischen Klassen aufbauen.

Wer von unsern wohlwollenden Lesern sich die Mühe genommen, die in dem Früheren dargestellte Kritik der Realschule und Entwickelung des Normalgymnasiums aufmerksam zu lesen, wird auch ohne näheren Kommentar leicht finden, daß unsre Zielpunkte im Wesentlichen mit dem dieser Vorschläge übereinkommen und nur die Ansichten über den besten Weg dazu etwas verschieden sind.

Die Verfasser jenes Planes, die selbst den Wunsch ausgesprochen, „daß zahlreiche Stimmen über ihren Entwurf und über die hochwichtige Frage unserer sächsischen Fachschulen sich aussprechen möchten“ (S. 29 a. a. O.) können es nicht mißverstehen, wenn ich ihnen und andern Sachverständigen und der öffentlichen Kritik dagegen folgende Organisationsgrundlinien vorzulegen durch die früher entwickelten Gründe mich veranlaßt sehe.

a. Die polytechnische Schule besteht aus einer Kombination höherer Spezialschulen für technische und verwandte Fächer, welche akademisch organisirt sind und in ihrer Vereinigung den Namen: polytechnische Akademie führen. (Im Sinne und nach den Motiven von S. 178—208.)

b. Als wesentliche Fachschulen haben besonders hervorzutreten: eine Zeichnenakademie (als Spitze der §. 73 des Entwurfes projektirten Zeichnenschule); eine Ingenieurakademie (für Zivil- und Militäringenieure, für Straßen-, Eisenbahn-, Wasser- und Brückenbau); eine Bauakade-

mie*) (für Hoch- oder Hausbau, Wasser- und Brückenbau); eine mechanische Akademie (für höhere mechanische Gewerbe und Maschinenbau); eine chemisch-technische Akademie (für höhere chemische Gewerbe, Apotheker rc.)**).

c. Das Lehrsystem dieser Akademien ist (mit Ausnahme einiger vielleicht nöthig werdender Modifikationen für eine oder die andre) in der Hauptsache auf drei Jahre berechnet, und zerfällt in den Grund- und in den Fachkurs, von denen ersterer in der Regel ein-, letzterer zweijährig ist. Sehr verwandte Spezialschulen haben den Grundkursus gemeinschaftlich. (Im Sinne und nach den Motiven von Seite 205 rc.)

d. Als allein richtige und zweckmäßige Basis der polytechnischen Akademie werde das Realgymnasium und zwar die volle Maturität verlangt, ohne Andersgebildete, deren persönliche und allgemeinwissenschaftliche Reife dem Geiste der Anstalt entspricht, geradehin auszuschließen. Die ganze formelle und materielle Organisation derselben sei aber auf die Voraussetzung dieser Basis gegründet. — [Ob für die Zeichnen- und die eine oder andre Akademie ausnahmsweise die kleine Maturität (S. 157) oder die Realschulreife genügen könne, überlasse ich spezieller Eingeweihten.]

Der Grundkursus der mehr mathematischen Spezialschulen hat dann so ziemlich der II. Klasse der von Schubert und Franke (S. 22) aufgestellten polytechnischen Schule zu entsprechen, nur mit der Modifikation, daß die Hälfte der Chemie und die ganze deutsche und französische Sprache zu Gunsten der Mathematik in Wegfall komme. (Motiven: S. 132, 199, 202 rc., 223 rc.)

*) Vollkommene Bauakademien können aber nur in großen Ländern und reichen Hauptstädten zur Entwicklung kommen. Zur vollständigen Ausbildung höherer Architekten muß man dem sächsischen Staate einen Vertrag mit der Berliner, Münchner oder Wiener Akademie empfehlen.

**) Einer Handelsakademie sind die Verhältnisse des betreffenden Standes weit weniger günstig als einer mittleren Handelsschule.

e. Die allgemeine polytechnische Schule als solche und als Grundlage aller realistischen und selbst der technischen Akademien, ingleichen die ihr unterlegte Realschule fällt weg. (Motiven: S. 79 rc., 109, 130, 134 rc.) Und es kann das Gewicht, namentlich der für das Realgymnasium redenden Gründe, kaum hoch genug angeschlagen werden. Das formale Element der Vorbildung, die umseitige Geistesgymnastik, nach rechter Art und durch rechten Stoff, ist und bleibt das Hauptfundament aller höheren Fortbildung; denn aller lebendige Fortschritt in den idealen wie den realen Gebieten beruht auf dem punctum saliens der Geistigkeit Wo Geist ist, da ist Leben, ächtes, thätiges, lebendiges Leben; er nur beseelt die Materie; er nur bekämpft das Miasma mechanischer Empirie.

f. Dagegen wird, wenn auch nicht förmlich inkorporirt, aber in gewisser organischer Wechselbeziehung mit der Akademie stehend, die vorgeschlagene allgemeine „polytechnische Schule" in eine mittlere Gewerbschule organisirt. Die Motivirung dieses letzten Punktes führt uns überhaupt in die zweite Region der Kunstgewerbe, nämlich in die der

polytechnischen Mittelschulen,

die in Sachsen unter dem Namen und in der Eigenschaft mittlerer Gewerb- und Baugewerkenschulen, in Baiern etwas anders konstruirt als Kreislandwirthschafts- und Gewerbschulen, in Preußen wiederum anders organisirt als Provinzialgewerbschulen existiren.

Es ist gewiß, daß es in der mittleren Sphäre der Technik viele Stände gibt, denen eine empirische Erlernung ihres Gewerbes nicht genügt und die das Bedürfniß eines nach Form und Wesen mehr wissenschaftlichen speziellen Gewerbsstudiums besitzen; und eben so gewiß, daß ein Staat sehr wohl thut, dieß Bedürfniß durch Errichtung von technischen Berufsschulen dann zu befriedigen, wenn die Verhältnisse es erlauben und gebieten, diese Schulen nicht arm und unvollständig hinzustellen. Denn außerdem würde es zweckmäßiger sein, an ihre Stelle gleich eine gute kräftige Realschule zu setzen, in Ermangelung deren sie ohnehin

vom Publikum meist in dieser Eigenschaft benutzt werden. Von dieser hat sich aber die mittlere Gewerbschule dadurch zu unterscheiden, daß sie, auf der höheren Gemeindeschule fußend, in einem dreijährigen Lehrgange — in der Regel ohne gerade Spezialschule zu sein — durch entschieden technologischen Karakter, durch Vorwalten von Mechanik und Maschinenlehre einer- und technischer Chemie andrerseits, für die mechanischen und chemischen Gewerbe eine praktischtheoretische Vorbildung gewährt. Wo die Gewerbschule sich so weit zu entwickeln vermochte, daß innerhalb derselben einzelne Spezialschulen schon deutlich hervortreten, dann ist sie als eine richtige polytechnische Mittelschule anzusehen.

Sachsen hat vier dergleichen Gewerbeschulen, davon sich nur die Chemnitzer in letztrem Sinne einflußreich zu gestalten vermochte. Die mit der technischen Bildungsanstalt verbundene Dresdener Gewerbschule ist von ihrer höheren Schwester zu sehr absorbirt worden. Und der obige Punkt f verlangt eben ihre Organisation in dem Sinne einer kräftigen polytechnischen Mittelschule, in welcher eine Baugewerkenschule (für Maurer- und Zimmermeister), eine Handelsschule, eine Zeichnenschule, eine mechanische und eine chemische Gewerbschule in ähnlichem Maaße für das zahlreichere mittlere technische Publikum kombinirt erscheinen, als es in der polytechnischen Akademie für die höheren Techniker geschieht. Die Uebelstände der Kombination einer höheren mit einer mittleren Anstalt verkenne ich keineswegs. Das einzige erhebliche Bedenken, das wegen der Handhabung der verschiedenartigen Disziplin, dort der schulgerechten, hier der auf Selbsterziehung bedachten, dürfte indeß doch wohl im Interesse der großen praktischen Vortheile dieser Kombination zu beseitigen sein.

In gleichem Maaße muß und wird sich auch die Chemnitzer als eine wirkliche polytechnische Mittelschule entfalten.

Daß es für ein Land wie Sachsen staatswirthschaftlich zu rechtfertigen sei, mehr als zwei dergleichen polytechnischen Mittelschulen gehörig reich und vollständig zu unterhalten, glaube ich nicht. Denn wenn es sie eben nicht reich und vollständig organisiren kann, bekommen sie eine schiefe Stellung. Das beweisen die Gewerbschulen in Zittau und in Plauen Der Entwurf von 1849

scheint damit übereinzustimmen, denn es ist dieser doch immerhin namhaften Schulen darin mit keiner Sylbe gedacht.

Ich selbst, der ich eine dieser Schulen, die Zittauer (als Lehrer der angewandten Mathematik und Maschinenlehre) in das Leben einführen half und vier Jahre mit Freudigkeit daran gewirkt und über gedeihliche Erfolge derselben Erfahrungen gesammelt habe, würde keinen Anstand nehmen, dieselbe trotz dieser Erfolge insofern aufzuheben, als beide, sowohl die voigtländische als die lausitzer, mit ihren nebenanstehenden Gymnasien zu einem Normalgymnasium zu verschmelzen*) vorzügliche Veranlassung bieten und dann das Bildungsbedürfniß des Publikums viel ausgedehnter treffen und viel vollkommener befriedigen**), als es in ihrer Eigenschaft als ärmliche Gewerbschulen geschieht, ärmlich, wenn sie auch, wie die Zittauer, in einem noch so prächtigen Hause wohnen.

Was nun endlich das niedere technische Schulwesen anlangt, so ist zu den diese Kategorie behandelnden §§. 68 bis mit 75, so weit nicht früher schon etwas anderes, wie betreffs der Zeichnenschule (§. 73) vorgeschlagen worden, etwas Wesentliches nicht zu bemerken, denn es ist ganz richtig, daß dieses Glied des öffentlichen Schulorganismus sich nicht sowohl grundsätzlich und systematisch als nach örtlichen Verhältnissen und zeitlichen Bedürfnissen konstruiren läßt.

Indeß ist auch für ihn wie für den mittleren und den akademischen Theil der technischen Berufsschulen die Analyse ihres Endzwecks, wie sie bei dem forst- und landwirthschaftlichen Gebiete beispielsweise zu zeigen versucht worden, nothwendig, um mit philosophischer Gewißheit zu den logischen Voraussetzungen zu kommen, nach denen die innere pädagogische Organisation durch die technischen Schulen zu gestalten ist. Ich glaube, daß diese Analyse unter Anderem zu dem Ergebnisse führen würde, daß die von Schubert und Franke aufgestellten Lehrpläne (S. 23 der oben angeführten Broschüre) noch einiger Modifikationen bedürftig wären.

---

*) Aber ganz im Geiste desselben und nicht bloß an einander gefügt; s. S. 165 u. 171.

**) S. S. 82 u. 154.

So, denke ich, würden die §§. 77—79 und das im Entwurfe zerstreute Kapitel von den technischen Fachschulen für ein Land wie Sachsen zur Ausführung kommen müssen; wobei ich noch hinsichts des 2. Satzes des §. 78 auf früher Bemerktes, z. B. Seite 66 zu verweisen habe.

Handel.

Daß eine höhere Handelsschule, im eigentlichen systematischen Sinne dieses Wortes, keinen rechten Anklang und Fortgang finden kann, ist bereits zu bemerken früher Gelegenheit gewesen. Das Handelsfach, so viel Intelligenz und Bildung dasselbe in seiner höheren Region auch bedarf, hat doch kaum der Quantität nach wissenschaftlichen Inhalt genug und bedarf außerdem zu sehr einer zeitig anzubahnenden Routine, als daß ein förmlich akademischer Studiengang (Gymnasialmaturität und mehrjähriges Fachstudium) anders als nur ausnahmsweise Jünger finden würde.

In der That ist auch die rühmlich bekannte und weithin berufene Leipziger Handelslehranstalt, die der Entwurf im §. 80 unter den höheren Schulen aufführt, nur als eine mittlere anzusehen.

Die den Bedürfnissen und Verhältnissen am meisten entsprechende und darum angemessenste Organisation für dergleichen merkantilische Mittelschulen scheint diejenige zu sein, welche als ihre Basis die kleine Maturität (S. 157) voraussetzt, ohne gerade die Realschule als ungeeignet abzuweisen (Motive: S. 80 2c. 2c.)

So wie nun noch zwei derartige Handelslehranstalten als Sektionen der Chemnitzer und Dresdener polytechnischen Mittelschulen durch die Gelegenheit wie durch das Bedürfniß geboten erscheinen (S. 242 u. 272), so dürfte es wohl auch der Berücksichtigung werth sein, zu untersuchen, ob nicht umgekehrt im Interesse des gewerblichen Publikums in und um Leipzig der Handelsschule eine gewerbliche Sektion beizuordnen wäre, welche daselbst wohl unschwer zur Blüte zu bringen sein würde.

Die Verfassungen niederer Handelsschulen sind im §. 72 vollkommen richtig bezeichnet. Es werden diese den obwaltenden Verhältnissen gemäß stets mehr den Karakter der Fortbil-

dungsschulen haben. Aber nicht bloß in den großen, auch in allen Mittelstädten ist deren Errichtung von dem Staate zu begünstigen. Zu den in Leipzig und Dresden bereits bestehenden ist erfreulicher Weise neuerdings auch eine Freiberger gekommen.

Im Allgemeinen aber muß man zu erwägen und bedenken geben, daß die kaufmännische Lehr- und Lernverfassung dermalen noch voll von wesentlichen und für das Staatsleben unvortheilhaften Uebelständen ist. Altherkömmliche Praktik und gemeine Routine, hinter dem Ladentische oder geistlos im Komptoir erworben, sind der Hauptsache nach das Wesen ihrer Fachbildung. Zu verwundern wäre es diesem nach nicht, wenn Diejenigen Recht hätten, die dem Kaufmannsstande Mangel an edler und wahrhaft humaner Bildung, Engherzigkeit der Ansichten, unklare Urtheile über die Grundlage der Industrie und des Handels, beschränkte Einsicht in das Wirthschaftsleben des Volkes und in alle die wichtigsten Verhältnisse desjenigen Theiles des Völkerlebens, welcher die Quelle der für den Kaufmann so bedeutungsvollen Konjunkturen ist und vor allem die Beschränktheit zum Vorwurfe machen, welche aus handelsherrlichem Egoismus eine rationellere Fortbildung als nutzlose Gelehrsamkeit und Phantasterei bezeichnet.

Möge nach Herstellung eines entsprechenden Unterrichtswesens die That bezeugen, daß solche Schwätzer Unrecht haben.

Durch Errichtung von Normalgymnasien ist ein eben so leichter als zweckmäßiger Bildungsgang geboten, der in der Erlangung der kleinen Maturität und in dem darauffolgenden zweijährigen Besuche einer mittlern Handels- oder dem mehrjährigen einer Fortbildungsschule besteht.

Landesvertheidigung.

Welche Vorwürfe von den Lehrern der deutschen Nation der deutschen Militärerziehung gemacht worden sind, ist bekannt genug. Wir haben derselben schon vorn (S. 20 u. a. a. O.) und dabei zugleich (S. 25) des rühmlichen Strebens Preußens gedacht, den Geist des Kastenthums und der einseitigen Dressur aus seinem

Militärbildungssysteme zu verbannen, um die Vertheidiger des Vaterlandes in ihren Kenntnissen und Anschauungen dem gebildeten Theile der Bürger dieses Vaterlandes gleich oder nahe zu stellen. Von der Schädlichkeit der zu zeitigen und zu ausschließlichen Militärbildung und der dadurch gebotenen Unmöglichkeit einer allgemeinen Menschenbildung in ihren nachtheiligen Einwirkungen bei späteren Zivilanstellungen soll dabei noch gar nicht die Rede sein.

In Preußen hatte man aus diesen Gründen schon vor vielen Jahren verordnet — obwohl die betreffende Bestimmung nicht streng genug gehandhabt worden ist — daß Jeder, der zum Offizier befördert sein wollte, die Reife für die Prima eines Gymnasiums erlangt haben müsse. Da es aber nicht Bedingung war, daß er diese Bildung auch auf dem Gymnasium erlangt haben müsse und die geforderte Leistung im Lateinischen nicht eben hoch (Livius, Sallust, Cicero's leichtere Schriften) übrigens auch das Griechische erlassen war, so konnten auch alle diejenigen höheren Bürger- und Realschulen, die das Lateinische in jenem Umfange lehrten (von welcher Art es, meist mit in Folge dieser und ähnlicher Bestimmungen, S. 86, in Preußen sehr viele gibt) als Vorschulen für die Militärkarriere benutzt werden.

Die preußischen Divisionsschulen waren, äußerlich wenigstens, hiernach als Militärakademien zu betrachten, wenn auch sonst ihre innere Organisation dem Begriffe einer solchen Fachschule nicht ganz entsprach.

Außerdem hat man in diesem in Bezug auf Militärzustand für uns beachtenswerthesten Nachbarstaat auch besondere Kadettenschulen, welche vorher allein das Geschäft jener eben erwähnten Vorbildung auszuüben hatten und nur in Folge jener eben erwähnten Bestimmungen in der Art eines Militärgymnasiums eingerichtet wurden. Es haben mir aber kompetente Persönlichkeiten an Ort und Stelle wiederholt versichert, daß der militärische Zunftgeist immer dominirend und die Vernachlässigung der eigentlichen Humaniora und der humanistischen Richtung überhaupt nach wie vor ihr Fehler blieb.

Die Idee des preußischen Systemes ist aber in der Hauptsache gewiß ganz richtig.

Man hat aber hier und da diese Idee bis an die äußerste Grenze getrieben und sich dadurch vom Zweckmäßigen entfernt. Der als Philolog rühmlichst bekannte Thiersch aus München stellte auf der Dresdener Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner ein Militärbildungssystem auf, wonach die militärische Fachschule als besondere Fakultät den Universitäten zugewiesen werden und der Offizier nach Erledigung seiner Gymnasialstudien daselbst Taktik, Strategie, Fortifikation, Waffenkunde u. s. w. und daneben auf der allgemeinen Fakultät Philosophie, Geschichte, Mathematik und Naturwissenschaft treiben sollte.

So viel ist indeß gewiß, daß der bisher in Sachsen und anderwärts befolgte Gang, der schon das Kind zum Soldaten macht, noch ehe ein tüchtiger Kern allgemeiner Menschenbildung entwickelt ist, und daher in den Jahren reiferer Erkenntniß den Mann einer unglücklichen Leerheit Preis gibt, gegenüber der Zeit sich nicht mehr zu halten vermag.

Der sächsische Entwurf scheint hiermit einverstanden zu sein, obgleich der Studiengang, den die betreffenden §§. 83 und 84 vorschreiben, zu wenig organisch und zu weitschichtig erscheint. Ihm nach würde der Infanterist kaum vor dem 22., der Artillerist kaum vor dem 24. Jahre das Junkerpatent erhalten können. Daß dasselbe nicht mehr an 18jährige Jünglinge ertheilt werde, ist wohl eine ganz angemessene Forderung, allein jenes Ziel dürfte doch wohl im Verhältniß zu anderen Laufbahnen des öffentlichen Dienstes zu weit gesteckt und eine Verminderung um 1—2 Jahre nothwendig erscheinen.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß die Offiziersschulen höhere oder akademische Institute sein müssen und daß das Artillerie- und Ingenieurwesen andre und höhere Anforderungen macht, als die anderen Waffengattungen; auch unterliegt es keinem Zweifel, daß diese Anforderungen, so weit sie nicht in der allgemeinen oder eigentlichen Militärakademie Beachtung erfahren, auf der Ingenieurschule der polytechnischen Akademie (S. 269) zum größten Theile und am intensivsten Befriedigung finden können. Die vollständige Absolvirung einer derartigen Ingenieurschule bleibt aber unerläßliche Bedingung, wenn man ein zeitgemäß technisch durchgebildetes Offizierkorps in diesen nicht bloß mili-

tärisch, sondern staatlich überhaupt wichtigen Waffengattungen erhalten will. Andrerseits aber erscheint die (mit dem 18. Jahre erreichte) Maturität des Realgymnasiums als eine noch wichtigere, von der Zeit und den Bedürfnissen unabweisbar geforderte und also nicht minder unerläßliche Bedingung. (Motive: S. 127, 177 ꝛc. ꝛc.)

Ich schlage daher vor, die allgemeine Militärakademie so einzurichten, daß sie zwar an sich zweijährig, dem absolvirten Ingenieurakademiker aber es möglich sei, das rein Soldatische, den rein militärischen Kurs, in einem Jahre zu absolviren.

Dann wäre der Bildungsgang für die leichten Waffengattungen:

Realgymnasium (18 J.).
Halbjähriges Praktikum.
Militärakademie; Summa 20½ Jahr.

Dagegen für das Artillerie- und Geniewesen:

Realgymnasium,
Ingenieurakademie (die durchaus gleich nach dem Gymnasium besucht werden muß);
halbjähriges Praktikum;
einjähriger Kurs der Militärakademie;
macht in Summa 18 + 3 + ½ + 1 = 22½ Altersjahr.

Ich habe diese Vorschläge der Kritik Sachverständigerer anheimzugeben.

Die bildende Kunst

formirt in gewisser Weise den Uebergang vom Realismus zum Idealismus. Einer Akademie für bildende Künste, namentlich für Malerei und Bildhauerei, ist in dem Entwurfe nirgends gedacht. So sehr man auch dem zivilisirten Staate die Pflicht zumuthen muß, die schönen Künste aller Art grundsätzlich zu pflegen: so kann man es einem kleinen Staate kaum vorwerfen, wenn er Ursache zu haben vermeint, aus staatswirthschaftlichen Rücksichten keine kostspielige Akademie mit vielen Professoren und Kunstinstituten zu unterhalten. Nach Kräften aber etwas beizutragen, damit das Talent im Vaterlande Gelegenheit wenigstens zur ersten Entwickelung erhalte, und damit die Jünger und

Meister der Kunst und mit ihnen das Leben der Kunst uns nicht gänzlich den Rücken kehren — das ist die geringste Mission, die ein Staat von Sachsens Bildung und Verhältnissen in Bezug auf Kunstpflege haben kann.

Eine blühende Kunstakademie ist allerdings bei uns kaum möglich. Es fehlen zu viele Bedingungen, die dazu nöthig sind. Aber eine Fachschule für systematische Erlernung der Malerei, Skulptur, Kupferstecherei, Lithographie u. dgl. darf in dem Unterrichtsorganismus nicht fehlen. — Für Sachsen bietet sich hier die Dresdener Malerakademie dar; die jedoch ebenfalls einiger systematischer Organisation bedürftig wäre.

Lehrkunst.

Wenn der Ausspruch jenes geistreichen Pädagogen, ein guter Lehrer sei das beste Schulgesetz, auf Wahrheit beruht, so liegt in ihm ein eben so allgemeiner als schwerer Vorwurf gegen fast alle Staaten Deutschlands; denn nicht möglich ist es, von diesen Staaten auch nur einen namhaft zu machen, der bei der Pflege seiner Schulen von jenem Grundsatze ausgegangen oder die Reform seines öffentlichen Erziehungswesens mit ihm begonnen hätte. Und es ist nur allzu richtig und nicht genug zu beherzigen, daß der Lehrer in Wahrheit für das Schulgesetz der Punkt ist für das i, ohne welchen dasselbe eben nichts wäre als ein aufrecht stehender Gedankenstrich.

An geeigneten, zeitgemäßen Bildungsanstalten für das Lehrerfach fehlt es zwar anderwärts in Deutschland noch viel empfindlicher als in Sachsen, allein auch hier entspricht die Verfassung der Seminare, dieser Fachschulen für die Elementar- und Volksschullehrer, durchaus nicht ihrer überaus hochwichtigen Bestimmung; auch hier fehlt es heut zu Tage noch an einer ausgeprägten Institution zur Ausbildung in der höheren Lehrkunst, da das philologische Seminar der Universität höchstens nur als Anfang eines dergleichen Institutes angesehen werden kann.

Die Theorie der Gemeindeschule zeigt uns ihre bedeutungsvolle Wichtigkeit von einer Seite, welche klar die Nothwendigkeit erkennen ließ, daß der Lehrer richtig und geistvoll ihre Bestim-

mung erfasse. Die Hebung dieses für den modernen Staat beachtenswerther als je gewordenen Zweiges des Erziehungswesens hängt in der That fast einzig und allein von einer zweckmäßigeren Stellung und Bildung der Gemeindeschullehrer ab. Daß die letztere bei der bisherigen Seminarverfassung trotz des redlichsten Willens tüchtiger Seminardirektoren nicht zu ermöglichen war, erscheint nur zu natürlich.

Die sächsischen Seminare z. B. durften ihre Zöglinge vor dem funfzehnten Altersjahre nicht aufnehmen. Und doch rekrutiren sie sich vorzugsweise aus den Dorfschulen, wo das Ziel der Schulen von den gescheidteren Knaben in der Regel schon mit dem dreizehnten Jahre erreicht wird. Diese gescheidteren sind aber gerade die, welche den Entschluß fassen, Schulmeister zu werden. Zwei schöne einflußreiche Jahre des Lebens mußten so verloren gehen, wenn nicht eines der wenigen später durch die Noth entstandenen Proseminare sich des armen Jungen erbarmen konnte. Trotzdem haben aber die Seminare immerhin keinen andern Fuß, als die Dorfschule (niedere Gemeindeschule). Von einer geeigneten Vorbildung und von klaren Bestimmungen darüber konnte darum bisher in Sachsen gar nicht die Rede sein, und die Aufnahmeprüfungen sind in Folge dessen eben so unzureichend, als das Lehrsystem, das nicht das System einer p ä d a g o g i s c h e n F a c h -, sondern das einer unpädagogischen Realschule zu sein scheint, die, wenn sie aufrichtig wäre, ihren Lehrplan mit dem Motto stempeln müßte: „in omnibus aliquid, in toto nihil". Dazu die ärmliche Ausstattung an Lehrhülfsmitteln und Lehrkräften! (Das Annaberger Seminar hatte lange Zeit nur einen einzigen Lehrer.) Darf es wohl Wunder nehmen, wenn die Erscheinungen der Zeit ein ernstes Zeugniß ablegen, wie unfruchtbar diese P f l a n z s c h u l e n f ü r V o l k s e r z i e h e r geblieben sind!

Mit Recht klagen die Lehrer über die Gebrechen ihrer Lage; aber nicht minder mit Recht klagt auch das Volk über die Gebrechen ihrer Bildung. Die Beseitigung beider Klagpunkte ist eine dringende Aufgabe des Staates. Die materielle Stellung, die derselbe den Gemeindeschullehrern bei aller möglichen und wünschenswerthen Verbesserung zu bieten vermag, wird indeß nie eine solche sein, daß man ihnen ein eigentliches höheres Berufs-

studium zumuthen kann. Es ergiebt sich daraus von selbst, daß das Seminar als eine Berufsschule mittlern Grades im Organismus zu erscheinen hat.

Und da man ferner vollen Grund hat, jenem erfahrenen Lehrer Recht zu geben, der behauptete: „Methode ist das Centrum des ganzen Seminarlebens; ein Seminar, das in der Sache, nicht in der Methode seine Stärke sucht, taugt nichts" — so erscheint es fernerweit als Nothwendigkeit, daß das Seminar sich nicht mehr auf die bloße Gemeindeschule basire. Sein bestes Fundament ist offenbar die Seite 157 dargelegte kleine Maturität des Normalgymnasiums. Das Schulgesetz kann diese aber aus praktischen Gründen nicht als Prinzip hinstellen. Wird doch schon die Forderung Gegner und Bedenklichkeiten erzeugen, daß allenthalben mindestens die zweijährige Realschule künftighin als Basis festgesetzt werde. Aber dieses muß unbedingt geschehen, damit das Seminar mit dem allgemeinen Theile der Bildung nur wenig mehr zu thun und dafür sich ganz seinem wahren Berufe als pädagogische Fachschule zu widmen habe. Die Gegner dieser Vorbildungserhöhung werden zwar anführen, daß die Seminaristen in der Mehrheit aus dem ärmeren Theile des Volkes stammen, daß ihnen der Bildungsgang dann zu theuer, mindestens es schwieriger werde, ihnen diejenige Unterstützung angedeihen zu lassen, die man bei einem mehrjährigen Seminarkursus mit der Dorfschule als Basis leicht gewähren könnte. Allein es ist nicht nur vom pädagogischen, sondern auch vom nationalökonomischen Standpunkte aus verwerflich, daß die Fachschulen sich zugleich mit ihren Vorschulen verschmelzen; und zudem kann der Staat ja mit Leichtigkeit eine Vorkehrung treffen, daß auf sämmtlichen Realschulen des Landes solchen ärmeren Schülern, welche in das Seminar übergehen wollen, besondere Vergünstigungen zu Theil werden.

In einem dreijährigen Kursus ist dann das Seminar recht gut im Stande, seine Aufgabe zu lösen; und es wird dann unter den gemachten Voraussetzungen der Bildungsgang der künftigen Gemeindeschullehrer kaum länger und theurer sein, als der bisherige so sehr ungeeignete.

Mit Berücksichtigung des durch die Realschule (§. 46 und S. 86) klar und fest bestimmten Anfangspunktes des Seminarplanes und mit fernerweiter Berücksichtigung des aus der Theorie und Praxis der Gemeindeschule sich ergebenden Seminarzieles ist nun das dreijährige Unterrichtssystem dieser Fachschule durch philosophische Analyse jenes Zieles streng logisch zu konstruiren. Unter Anderem wird diese Analyse allerdings dahin führen, daß dem Seminare eine zur Seite stehende Gemeindeschule so nothwendig ist, als dem Chemiker das Laboratorium, aber auch, daß die Hauptaufgabe des Seminars vor Allem darin liege, dem künftigen Lehrer die Natur des wahren Volksunterrichts nach Geist und Inhalt, und vor Allem eine gesunde Methode, so in der Wahl, wie in der Behandlung des Stoffes, beizubringen, — eine Aufgabe, hinsichts deren Lösung unsere dermaligen Seminare nicht das Halbe zu erreichen vermögen. Denn die meisten Seminarverfassungen Deutschlands leiden durch eine ungenügende Basis und meist auch eine — vielleicht darin begründete — falsche Auffassung ihres Zweckes.

Eine dergleichen Auffassung ist diejenige, welche neuerdings wieder lebhafter als je die Aufnahme der Landwirthschaft begehrt. In Baiern und in der Schweiz scheint man ganz für eine derartige Verfassung eingenommen. Wahrscheinlich war es das Beispiel des edlen Fellenberg in Hofwyl, das öfter die Ursache landwirthschaftlicher Seminar-Organisationen geworden. Aus eigener Erfahrung weiß ich's, wie bestechend es war, diesen ehrwürdigen Mann inmitten seines kleinen Erziehungsstaates zu besuchen. Aber es ward mir leicht auch klar, daß nur unter einem Fellenberg, nur bei einem Geiste, wie der in Hofwyl einst herrschende und nur unter ähnlichen Verhältnissen eine derartige Erziehung dem Lehrerberufe, der immerhin mehr ein rein geistiger ist, nicht nachtheilig zu werden Gefahr läuft. Und obgleich auch Baden ebenfalls die Landwirthschaft in die Seminare einzuschieben angefangen hat, und obgleich es den Anschein gewinnt, daß noch manche andere Staaten ihm zu folgen gesonnen sind, muß man dergleichen Maaßregeln dennoch als irrthümlich und nachtheilig bezeichnen, namentlich, sobald dieselbe nur der Landwirthschaft

an sich und nicht der Unterrichtsmethode wegen geschieht. Denn wenn auch Braun (Direktor der königl. sächs. Erziehungsanstalt in Struppen) in seinem Reiseberichte (Dresden, Arnold) von dem schweizerischen Seminare in Münchenbuchsee, wo sich der wissenschaftliche Unterricht „in enger Sphäre" bewegt, hingegen von den Seminaristen die gemeinsten landwirthschaftlichen Beschäftigungen bis zum Jauchegießen verrichtet werden, bemerkt, daß ihm eine ähnliche Einrichtung und Tendenz nirgend vorgekommen sei, und daß „dort gebildete Lehrer an allen Orten und unter allen Verhältnissen sich glücklich und zufrieden fühlen" würden, so muß man dieß letztere wohl zugeben, billig aber bezweifeln, ob auch die künftige Schule und Gemeinde solchergestalt gebildeter Lehrer sich eben so glücklich und zufrieden fühlen werde.

Weit angemessener und gründlicher kann und soll der wohlgemeinte Zweck derartiger Reformen erreicht werden, sobald sich nur das Seminar mit Entschiedenheit wenigstens auf den Real- oder höheren Bürgerschulen aufbaut, und, indem es sich stets mit seiner Hauptaufgabe, der Erziehungskunst, beschäftiget, als Vehikel dazu sich vornehmlich der mathematisch-physischen Wissenschaften unter besonderer Hervorhebung ihres eigenthümlichen pädagogischen Gehaltes und ihrer Methodik und Didaktik*) bedient. Dann wird sowohl dem pädagogischen Fachzwecke des Seminars sein Recht geschehen, als auch gleichzeitig der Geist des künftigen Landschullehrers mit realistischen und technologischen Kenntnissen derartig ausgerüstet, daß er durch Selbstunterricht beliebig weit sich fortzubilden, von selbst an der rationellen Kultur der Landwirthschaft wie an jeder praktischen Naturwissenschaft ein wahres, lebendiges Interesse zu nehmen, und als der Gelehrte des Dorfes auch in dieser Hinsicht der rathende und erklärende Freund seiner Gemeinde zu werden im Stande ist.

Von den die künftige Einrichtung der sächsischen Seminare betreffenden §§. des vorgedruckten Entwurfes (86 — 93) könnten unverändert nur die ersten drei beibehalten werden. Die anderen, welche im Sinne vorstehender Abhandlung zu modifiziren wären,

---

*) S. 108 2c. dieses W.; ausgeführter in dem S. 95 citirten Normalgymnasium §. 188 – 230.

enthalten ohnehin Manches, was theils selbstverständlich, theils mehr in das Gebiet der Instruktionen und Verordnungen gehörig, theils auch im Vergleich zu den Bestimmungen über die Gemeinde- und Realschule zu unvollständig und unbestimmt erscheint: denn Basis, Plan und Ziel sind wie bei allen Schulen, so auch bei den Seminaren, ihren wesentlichen Zügen nach, deutlich anzugeben.

Was dagegen die §. 93 bemerkte Maturität behufs des akademischen Studiums und der Anwartschaft auf das höhere Lehramt betrifft, so versteht es sich zwar von selbst, daß darunter auch die Realmaturität (S. 133 2c.) begriffen ist; und erscheint im Allgemeinen eine derartige Bestimmung zwar zweckmäßig; indessen bleibt es doch wünschenswerth, daß die Lehrer der Mittel- und Hochschulen ihren Bildungsgang nicht durch das Volksschullehrer-Seminar, sondern durch das Gymnasium nehmen. Jedenfalls aber ist es der eigenthümlichen inneren Natur des Lehrerberufes angemessen, keinen strengen Gymnasial- und Universitätszwang einzuführen*), sondern nur überhaupt eine tüchtige humanistische Vorbildung nach Maaßgabe des Gymnasiums und den Besuch einer entsprechenden (realen oder idealen) Hochschule als ungefähren Maaßstab für die wissenschaftliche Bildung aufzustellen. Die Lehrerbefähigung selbst wird man nur durch die Praxis prüfen können. Die süddeutschen Staaten besitzen dazu einen trefflichen Probirstein, der uns abgeht: das Institut der Assistenten. Das der Privatdozenten ist zwar noch vorzüglicher, aber nur auf den Universitäten und polytechnischen Akademien ausführbar.

Eine wesentliche Sorge der deutschen Schulreform bleibt es dessenungeachtet, daß die Ausbildung zum höheren Lehramte nicht mehr ganz dem Zufalle und der Selbstwüchsigkeit überlassen werde. Die Nothwendigkeit und Wichtigkeit einer sorgfältigeren und systematischeren Ausbildung für diesen hochwichtigen Beruf dürfte am deutlichsten bei der Abhandlung über das allgemeine Gymnasium hervorgetreten sein. Es käme sonach hier die Ein-

---

*) der übrigens auch mit den deutschen Grundrechten im Widerspruche sein würde.

richtung höherer Seminare in Frage. Für Philologen hat man derartige Institute, obgleich in Rücksicht auf wahre Gymnasialpädagogik immerhin höchst mangelhaft, auf den meisten Universitäten Deutschlands. In Tübingen hatte man auch ein ähnliches höheres Seminar für Reallehrer zu gründen unternommen, mußte dasselbe jedoch wegen mangelhafter Frequenz wieder eingehen lassen.

Das Mißlingen lag in der abgeschlossenen realen Tendenz. Ein höheres Seminar läßt sich gar leicht so einrichten, daß Philologen und Realisten in vielen Dingen gemeinsam darin leben und wirken können. Und will der Staat (was er zu wollen alle Ursache hat), daß auf unseren Mittel- und Hochschulen ein wahrer pädagogischer Geist und die wahre pädagogische Kunst nicht mehr eine Ausnahme sei, so muß er sich entschließen, in seine Schulorganisation ein ordentliches höheres Seminar*) aufzunehmen, und zwar innerhalb der philosophischen Fakultät der

Universität.

Ein neues Schulgesetz, das das eben so löbliche als nothwendige Streben bekundet, einen Organismus aufzustellen „von dem Kindergarten bis zur Hochschule" (§. 5), würde sich selbst untreu werden, wenn es die Hochschule blos in ihrem realistischen Ausdrucke und in der Eigenschaft der Gewerbsakademien diesem Organismus einordnete, und nicht auch der ältesten, ehrwürdigsten und bedeutungsvollsten Erscheinung des Hochschulwesens, der Universität, mit ganz besonderem Fleiße diejenige Stellung und Bestimmung zutheilte, die ihm in einer zeitgemäßen und wirklich organischen Staatsschulverfassung zukommt.

Es ist hier eine sehr bedeutende Lücke im Entwurfe auszufüllen.

Das Verhältniß der Universität kann dem modernen Staate gegenüber natürlich nicht mehr die alte, monopolisirte Sonder-

---

*) Die vorn erwähnte Nachricht über die türkische Schulreform enthält auch die Notiz, daß der Unterrichtsrath in Konstantinopel beschlossen hatte, eine „Akademie" zur Ausbildung von Lehrern zu gründen, und es sollten darin alle Zweige des Wissens bedacht werden mit Ausnahme des ärztlichen, für dessen Ausbildung bereits eine Schule vorhanden war.

stellung sein, die sie in den Zeiten des Mittelalters haben konnte und mußte, wo die Staatsgesellschaft noch minder organisirt und es darum eher motivirt war, einen Staat im Staate zu bilden. Anderntheils hat die Universität historisch verbriefte Rechte und Freiheiten, und, theils in Folge ihrer früheren Verfassung, große, mächtige Verdienste um den Staat (S. 188). Es erscheint in so fern bedenklich, mindestens schwierig, die Universität dem Systeme eines pädagogischen Organismus konsequent unterzuordnen, und wohl ist es möglich, daß Diejenigen Recht haben, welche behaupten, diese anscheinende Schwierigkeit habe die Veranlassung gegeben, die Universität aus dem Schulgesetzentwurfe ganz wegzulassen und dieselbe also gleichsam als inkommensurabel anzusehen.

Dieß würde indeß offenbar nur zu einer nachtheiligen Halbheit der ganzen Organisation führen. Auch ist diese Unvereinbarkeit nur scheinbar. In Baiern, und mehr noch in Oestreich, sind die Universitäten dem staatlichen Unterrichtssysteme organisch vollständig einverleibt und erscheinen dort in der Hauptsache als etwas anderes nicht, als eine Kombination mehrerer Akademien mit der sogenannten Philosophie, eines gemeinschaftlichen zweijährigen Vorkursus. Doch möge uns Gott davor bewahren, daß der heutige Staat jemals in den Irrthum verfalle, die vernünftige Freiheit, das Lebenselement der Universitäten durch einen falsch verstandenen Organismus zu zerstören*).

---

*) Oestreichs Schulen erheischen einen jährlichen Aufwand von nahe 9 Millionen Gulden; davon 700,000 auf die 9 Universitäten kommen. Allein so organisch gegliedert und wohl geordnet sie auch erscheinen, und so enorm auch der Aufwand: so enorm auch die Unfruchtbarkeit, namentlich betreffs der idealen Bildung. Daran ist fast ganz allein die Verfassung der Universitäten Schuld, die ihnen das Leben und den Geist und darum die Freiheit abschneidet, „den perlenden Spiritus in die stagnirende Masse des Volkes" zu gießen. Wer in Oestreich (und auch in Baiern) einem höheren Fachstudium sich widmet, muß einen 16jährigen Lauf durch den tödtenden Schematismus eines seelenlosen Systemes durchmachen. Und diesem einförmigen Schneckengange durch die 4 Normal- und 6 Gymnasialklassen, und durch das zweijährige philosophische und das vierjährige Fachstudium ist das Genie eben so wohl unterworfen als der Schwachkopf. Kaum geboren, wird der Knabe von dem Getriebe der vorschriftsmäßigen Maschine erfaßt, die ihn wie ein

Allein es hat nichtsdestoweniger der Staat die Pflicht, die Universität mit den gesunden andern Gliedern des Schulwesens in einen innigeren, organischen Zusammenhang zu bringen, und es ist auch die goldene Mittelstraße gar nicht so schwer zu finden, wo er dieß zu thun vermag, ohne die freiere Gestaltung der Universitäten zu behindern, und ohne den historischen Boden, den dieselben dem Staate gegenüber als Besitzthum geltend machen, umzustürzen oder nur zu verletzen.

Die Aufgabe der Reform ist, einerseits diese Freiheiten ungeschmälert zu lassen und die Universität in ihrer alten hehren Eigenschaft **als freie Genossenschaft** zu erhalten, andererseits aber sie zum Staate und zu dessen Unterrichtsorganismus in ein solches Verhältniß zu stellen, daß sich die Universität in der Eigenschaft einer Kombination **pädagogisch wohl organisirter höherer Fachschulen** (S. 178—207) konsequent ihm anschließe.

In der Versöhnung dieser beiden Gegensätze soll die Universität auch fernerhin bleiben der Mittelpunkt und die Werkstätte der Wissenschaft überhaupt; eine freie, forschende und lehrende Korporation, die sich selbst organisirte*) und **in dieser Eigenschaft** (aber nur in dieser) sich auch fer-

---

ewiger Leyerkasten bis ans Ende führt, ohne ihm selbst dort den Sonnenblick der schönen Freiheit zu gönnen, und ohne das Bewußtsein zu geben, warum er denn in dieser Schraube stecke, und ob er ihret- oder sie seinetwegen da sei. Und die Akademie mit ihrer polizeimäßigen Regulirung sorgt dafür, daß der Flug des Geistes keine philosophische Richtung nehme. Darum wird alles Wissen des Schülers nur ein einfiltrirtes, alles Wirken der Professoren ein maschinenmäßiges, unfreies, verdrießliches, und beide Theile sind froh, wenn sie — dieser das Katheder, jener die Bank — verlassen und die beengende Luft hinter sich haben.

*) Die ältesten Universitäten entstanden bekanntlich gleichsam von selbst. Sie erwarben sich ihre ersten Vorrechte, eigne Gerichtsbarkeit und Gesetze, ohne daß irgend eine Staatsgewalt ihnen solche verliehen hätte. Die Lehrer der ältesten Universitäten wurden daher auch vom Staate weder angestellt noch besoldet; sie trieben die Lehrkunst als freies, nur durch ihre eigenen Zunftgesetze regulirtes Gewerbe.

nerhin selbst organisiren mag; eine Kolonie im Staate, die durch ihre Verfassung geschützt und gestärkt ist, ungestört auf die Kultur der Wissenschaft und als Pflanzschule der höchsten Bildung mächtig auf den Geist der Zeit zu wirken, und mit dem Panner freier Institutionen temporären Verirrungen und unstatthaften Eingriffen einer freiheitsfeindlichen Politik zu widerstehen, wie sie es im Mittelalter zum Segen der Menschheit gegen die übermächtige Kirche und namentlich bei der Erkämpfung der Geistesfreiheit in der Reformation gethan; eine Genossenschaft, in deren Geiste es liegt, ohne andere Rücksichten als rein gelehrte, die höchste Wissenschaft in sich zu konzentriren und die in dieser Eigenschaft keinen Fehler begeht, wenn sie, wie öfter bei Berufungen eines ausgezeichneten Gelehrten geschah, diesen mit der lockenden Bemerkung an sich zu ziehen sucht, es würden ihm hinsichts seiner Dozententhätigkeit keinerlei Vorschriften gemacht, und könne er lesen, was er wolle; und welcher in eben dieser Eigenschaft auch kein Vorwurf zu machen ist, wenn jedes Mitglied derselben hauptsächlich diejenigen Dinge vorträgt, die es zufällig gerade in literarischer Bearbeitung und sonach allerdings am gründlichsten in der Gewalt hat. Der freien Konkurrenz soll hierbei ein freier Spielraum auch fernerhin gelassen und die deutsche Universität in ihrer eigenthümlichen (in Oestreich, Baiern und selbst in Würtemberg theilweise noch unentwickelten) Verfassung als selbstständige Zunft zur Pflege jeglicher Art menschlicher Wissenschaft und mit Recht als die Blüte des geistigen Nationallebens der Deutschen betrachtet und gepflegt werden.

Jede Hochschule, bestehe sie auch nur in einer einzelnen Akademie, hat einerseits die gleiche Mission als Hort und Konservatorium der Wissenschaft, aber keine in so vornehmlicher Weise als die Universitas literarum.

Andererseits aber hat unbedingt der Staat, die Gesellschaft, theils in Folge eigner Bedürfnisse, theils in Folge der der Universität aus den öffentlichen Mitteln gewährten Unterstützung ein wesentliches Interesse und ein Recht dazu, zu fordern, daß für ihn, für den Staat, die **Universität**

zunächst auch Schule, und zwar **vorzugsweise Schule** und natürlich eine **wohlorganisirte, ächt pädagogische Schule** sei, um derjenigen Berufsgattung, die auf den andern Akademien des Landes keine geeignete Vertretung findet und — mit Ausnahme der als praktische Naturwissenschafter zu der realistischen Kategorie gehörenden Aerzte — dieser letzteren als ideale gegenüber zu stellen war, die möglichst vollkommenste Fachbildung zu gewähren. Der Staat hat, mit einem Worte, zu verlangen und zu sorgen, daß die Universität eine vollständige und geordnete Akademie für die Theologen, eine dergleichen für die Juristen, für die Mediziner, für die Kameralisten, für den höheren Lehrerstand enthalte. Die ersteren drei werden sich innerhalb der entsprechenden Fakultäten, die beiden letzteren und etwaige ihnen verwandte als besondere Sektionen innerhalb der philosophischen Fakultät*) und zwar so zu organisiren haben, daß sie einen mit der Gymnasialmaturität in organischer Verbindung stehenden Studiengang, und, was System, Methode, Disziplin und dergleichen anlangt, solche Einrichtung darbieten, wie sie die Idee einer wahrhaften höheren Fachschule verlangt (s. S. 18 rc., 178—208; 222—231.).

Die Organisirung von dergleichen Akademien innerhalb der Universität ist gar nicht so schwierig, als es scheint. Nehmen wir beispielsweise die medizinische Fachschule und dabei an, der Staat machte, wie es wohl das Passendste wäre, behufs der Erlangung der ärztlichen Praxis die Realgymnasialmaturität, ein dreijähriges Universitätsstudium und ein zweijähriges Praktikum theils bei der akademischen Klinik, theils als Famulatur bei einem Arzte zur Vorschrift: so würde das dreijährige Lehrsystem der medizinischen Akademie etwa in einen Grund-, einen theoretischen und einen praktischen Fachkursus (S. 203, 206.) zerfallen, von denen es

*) Tübingen ist die einzige Universität, auf welcher sich das kameralistische Element von der philosophischen Fakultät abgetrennt und selbstständig konstituirt hat. Die so gebildete kameralistische Fakultät besteht aus 6 Ordinarien, einen nämlich für die Finanzwissenschaft, einen für Nationalökonomie, einen für Geschichte, einen für Forst- und Landwirthschaft (Urgewerbe) und einen für Technologie und Maschinenlehre (Kunstgewerbe). Der Studiengang ist ebenfalls dreijährig.

der erstere mit den speziellen Grundwissenschaften zu thun hätte (S. 205), als z. B. mit der pharmazeutischen und medizinischen Botanik und Chemie, der Thierphysiologie, Anthropologie, der philosophischen Naturwissenschaft und Philosophie überhaupt; dagegen der zweite Kursus, die eigentliche Heilwissenschaft vertretend: mit der Hygienie, Diätetik, Pathologie, theoretischen Chirurgie 2c.; und der dritte, mehr schon die Heilkunst vermittelnde: mit der Diagnostik, Therapie, Pharmakologie und Pharmacie, Staatsarzneikunde u. s. w.

Nun besoldet der Staat in jeder Fakultät ordentliche und außerordentliche Professoren, denen es freilich meist ganz anheim gestellt ist, ob und was sie lesen wollen*). Für sein gutes Geld kann und soll aber der Staat verlangen, daß jeder Professor irgend einen zum Lehrsysteme der Fachschule gehörigen wesentlichen Zweig ex officio kultivire. Und es müßte dieß so geschehen, daß jede Disziplin dieses Systemes sowohl von einem ordentlichen als einem außerordentlichen Professor, also doppelt, vertreten wäre, und daß die Inländer für dergleichen organische Disziplinen ihres Fachstudiums ein für allemal ein Fixum für das Semester in die unter die Professoren zu vertheilende Fakultätskasse bezahlten, während das Honorar der Ausländer und überhaupt jedes Honorar für nicht offizielle Vorlesungen nach wie vor dem Dozenten direkt entrichtet würde.

Der Staat hätte demnach mit jeder Fakultät die Analyse des Fachstudiums und des daraus abzuleitenden Unterrichtsplanes nach allen seinen materiellen und formellen Erfordernissen zu bewirken (S. 214 2c.) und für den Zuschuß, den er der Fakultät gewährt — geschehe dieser nun in persönlichen Gehalten oder im Allgemeinen —

*) Auf den preußischen Universitäten, wo der durchschnittliche fixe Gehalt eines ordentlichen Professors auf die Summe von 1500 Thlr., der eines außerordentlichen auf 500 Thlr. sich beläuft, der Verdienst, der aus Nebengeschäften bei der Universität erwächst, nicht mitgerechnet, ist den Professoren außerdem ein beträchtliches Honorar dadurch gesichert, daß sie nur 2 Tage in der Woche öffentliche Collegia zu lesen verbunden sind, in welchen sie aber nicht das Hauptfach, für welches sie angestellt sind, vorzutragen brauchen. In Göttingen ist sogar kein Professor öffentliche Vorlesungen zu halten verbunden.

die letztere dafür verantwortlich zu machen, oder selber dafür zu sorgen, daß durch stete Verwirklichung dieses Planes eine nach System, Methode und Disziplin ächt pädagogisch organisirte Akademie innerhalb jeder Fakultät vorhanden und sonach dem Studirenden es durch die offiziellen Vorlesungen allein schon und stets möglich sei, eine geordnete und vollständige Fachbildung sich zu erwerben*).

Hierdurch wäre der goldene und fruchtbare, aber auch nothwendige Mittelweg gefunden zwischen der pädagogischen Strenge der englischen und der pädagogischen Anarchie der deutschen Universitäten.

In jener Eigenschaft erscheinen sonach die letzteren im Schulorganismus als Kombinationen verschiedener Akademien und haben in so fern auch den Organisationsprinzipien derselben zu unterliegen (S. Fachsch. „Ueberhaupt"). — Daß die Universitäten aber in dieser Hinsicht noch ungemein viel zu wünschen gelassen, daß sie ihre Mission als Schule zu vornehm ignorirt, dadurch namentlich die rationelle Entfaltung des Gymnasialwesens zurückgehalten und selbst die der eignen praktischen Fruchtbarkeit empfindlich gelähmt haben, — ist nur zu wahr. Wir würden, wenn dies nicht so wäre, bei der hohen Verehrung gegen die Verdienste der deutschen Universität nicht den Muth besessen haben, ihnen die Vorwürfe zu machen, die wir bei den früheren Betrachtungen für unumgänglich erachteten.

Hätten sich z. B. die Akademien der Universität durch Zergliederung des Faches nach seiner derzeitigen Theorie und Praxis in ihrem Systeme logisch begründet, wie wäre es dann möglich, daß wir heute noch einen theologischen Bildungsweg besitzen, wie er Seite 138 gezeichnet werden durfte; einen Bildungsweg, welcher den Gelehrten des Dorfes, den rathenden Freund der Gemeinde, den Verkünder der Gottheit nur in den Katakomben eines zwar schönen, für uns aber nur theilweise bedeutungs-

*) Die Honorareinkünfte der Professoren brauchen deshalb nicht geschmälert zu werden, indem das vom Studirenden in die Akademiekasse zu zahlende Fixum für die offiziellen, das engere Fachstudium zu repräsentirenden, Kollegien ja ebenfalls zu Handen der Dozenten kommt.

vollen Alterthums zu einer vernünftigen Anschauung des menschlichen Lebens der Gegenwart erzieht, und welcher alle Zeit und Kraft daran vergeudet, den einstigen Lehrer und Priester des Schöpfers geschickt zu machen, aus den historischen Urkunden einen historischen und historisch oft genug entstellten Gott heraus zu buchstabiren, während der lebendige Gott, der in dem lebendigen Menschen wie in jedem Gliede der wundervollen Gesetzmäßigkeit der Natur zu uns spricht, während dieser Urtext aller Urtexte ihnen unerschlossen und unverständlich bleibt; einen Bildungsweg, der so wenig auf die praktische Befähigung gerichtet ist, daß der gute Prediger eine Seltenheit und die abstumpfende Gehaltlosigkeit der Kanzelvorträge die wesentlichste Quelle der Kirchenverödung geworden!

Wie wäre es dann ferner möglich, daß wir heute noch ein Gymnasium und eine Akademie für Juristen haben könnten, die, wie Seite 137 zu bemerken war, den Ordner des realen und sozialen Lebens und den Wächter seiner rechtlichen Verhältnisse so ganz unausgebildet in allen Realwissenschaften und in der Regel so kenntnißlos in allen Dingen der Volks- und Staatswirthschaft und fast ohne alle und jede praktische Berufsbildung und doch als sogenannt fertig entlassen.

Und was die Mediziner anlangt, so ist zu dem, was bereits früher über die große Unzulänglichkeit des dermalen beliebten Bildungsganges erwähnt werden mußte, noch besonders hier hervorzuheben, daß es eine grellere Unvollkommenheit in der Erziehungswelt kaum geben kann, als den Gebrauch, der Diejenigen, deren Hauptthätigkeit und Lebensaufgabe in der Kenntniß, Beobachtung und Beherrschung der Naturkräfte und zwar auf dem schwierigsten Felde besteht, noch bei ihrer Maturität in der fast grassesten Unbekanntschaft mit der Natur und ihren Gesetzen erhält, und das Studium aller der reichen und umfänglichen Grundwissenschaften, deren Kenntniß jedem Menschen an sich schon erforderlich und deren Studium von den bedeutendsten formellen Einwirkungen ist, auf der Fachschule erst in den Elementen beginnen läßt; ein System, welches darauf abzielt, daß der praktische Naturwissenschafter, der Arzt, den Hippokrates und Galen vielleicht rück- und vorwärts zu lesen, aber die Sprache

und den Geist der Natur nur armselig zu verstehen und oft die gewöhnlichsten physischen Erscheinungen rationell nicht zu erklären vermag! Wie sollen da wahrhafte Heilkünstler zur Allgemeinheit werden, da die Heilkunde ohne gründliche Pathologie eine Unmöglichkeit, die Pathologie ohne gründliche Physiologie eine Hieroglyphe und die Physiologie ohne ganz gründliche Kenntniß der Naturwissenschaft ein Unding ist.

Es ist hohe Zeit, daß der Schrei dieser Mängel zum Schweigen gebracht werde.

Es fragt sich nun aber auch ferner, da die Universität in ihrem Doppelzwecke zugleich als eine Kombination verschiedener Akademien angesehen werden muß: welcher Art die Fachschulen sind, die hier, verbunden, ihre rechte Stelle finden. Die großen Bedenken, die wir in dem Früheren gegen die Verbindung gewerblicher und überhaupt realer Lehranstalten mit der Universität darzulegen hatten, lassen offenbar die gegenwärtig auftauchenden unbedingten Centralisationsbestrebungen als einen schädlichen Irrthum und nur diejenige Gestaltung der Universität als die allein zweckmäßige erscheinen, welche sich auf die Kombination der idealen Berufsarten beschränkt. Obwohl mehr realistischer Natur, ist das medizinische Fach doch auch mit dahin gehörig, da ein kurzes Nachdenken und eine kurze Betrachtung der in Deutschland bestehenden isolirten höheren Fachschulen für Mediziner wie für Theologen leicht beweist, daß durch Verschmelzung derselben mit der Universität in pädagogischer wie in nationalwirthschaftlicher Hinsicht nur Vortheil für den Staat erwächst.

Mag also die Universität in ihrer Würde als freie Genossenschaft aller und jeglicher Gelehrsamkeit auch alle und jegliche Wissenschaft konzentriren und von beengenden Einwirkungen des Staates möglichst befreit bleiben: so hat dieselbe doch einerseits dem Staate in so fern unterworfen zu sein, als dieser etwas anderes ja nicht ist, als die *umfassendste Genossenschaft für alle Zwecke der menschlichen Kultur*, und hat andererseits in der Eigenschaft als Fachschule sich auf die idealen Stände zu beschränken, in dieser Beziehung ferner ihre monopolisirte Sonderstellung aufzugeben und, als *Universität im engern Sinne*, mit den andern (realistischen) Hochschulen des

Vaterlandes vereint in den Staatsunterrichtsorganismus als eine Gliedergruppe einzutreten, welche, in ihrer gegenseitigen Gemeinsamkeit regulirt, die allgemeine Landesuniversität formirt.

Und die wesentlichste Vermittelung dieser nothwendig anzubahnenden Gemeinsamkeit hat zunächst durch die Organisation der

Oberaufsicht

zu geschehen.

Der §. 85 des Entwurfs, der eigentlich nicht an diesen Platz gehörig, handelt gewissermaßen schon von der Gestaltung der Oberaufsicht.

Das Ideal dieser Oberaufsicht führt jedenfalls zur Bildung eines besonderen Unterrichtsministeriums, das indeß ja nicht mit dem Ministerium des Kultus, wenigstens nicht in der Weise, wie dasselbe gewöhnlich gebildet ist, zu verwechseln wäre. Es ist indeß nicht zu verkennen, daß ein besonderes Schulministerium, in welchem jede eigenthümliche Kategorie der Erziehungsanstalten ihren besonderen Referenten und Curator hätte, nur für große Staaten paßt, weil es für kleine als eine zu kostspielige Einrichtung erscheint.

Die Unterordnung sämmtlicher Schulen unter eines oder zwei der gewöhnlichen Ministerien — z. B. die der allgemeinen Schulen und die der Universitäten unter das des Kultus, die der realistischen Anstalten unter das des Innern — hat dagegen nicht geringere Bedenken, dafern diese beiden Ministerien in ihrer herkömmlichen und vielleicht auch nothwendigen Abgesondertheit und Organisation verbleiben *).

Noch weniger aber kann man bei der geringen Gemeinsamkeit,

*) In Baiern gehörte bisher das Referat in Sachen aller Schulen in das Ministerium des Innern, dessen Räthe sämmtlich aus Juristen bestanden, die sonach auch das Kuratorium über die gewerblichen Anstalten ausübten. Als Antwort auf meine Verwunderung über diese unzweckmäßige Einrichtung wiesen mich die bairischen Pädagogen auf den Zustand ihrer Schulen hin, der freilich manches Sonderbare darbietet. Die Einrichtung in Würtemberg war bislang eine ähnliche, nur daß daselbst das Ministerium des Innern zugleich das des Kultus war. Aber auch sie hat zu großer Einseitigkeit und manchen kostspieligen und nachtheiligen Experimenten Veranlassung gegeben.

welche zwischen den Ressortverhältnissen der verschiedenen Ministerien besteht, einer Vertheilung sämmtlicher Bildungsanstalten unter die verschiedenen Ministerien, ohne daß ein vermittelndes und vereinigendes Organ einen innigen Rapport herstelle, das Wort reden. Denn wer soll bei einer solchen Zerstückelung und Beziehungslosigkeit die nöthige Leitung, Hebung und Beförderung des ganzen Bildungsorganismus besorgen? Wer nach gemeinsamen Prinzipien, wie es unerläßlich ist, das Wirken und das Wissen der Vorsteher und Lehrer der verschiedenartigsten Anstalten prüfen? Wer im Allgemeinen die Frucht ihrer Wirksamkeit beurtheilen? Wer die nothwendige Harmonie des Ineinandergreifens und Entfaltens aller Glieder reguliren? Wer die Aus- und Fortbildung des mannigfaltigen Lehrerpersonales mit Uebereinstimmung anbahnen? Wer das richtige Verhältniß des Schulorganismus im Ganzen wie im Einzelnen zur gesammten Staatsverwaltung, den Absichten, Zwecken und Bedürfnissen der Gegenwart gemäß, nach unbefangenen Rücksichten ordnen? Wer z. B. die Errichtung, Umgestaltung, Einziehung von Bildungsanstalten, die Besetzung und richtige Verwendung der dem Staate dienenden Lehrkräfte, die Entwerfung allgemeiner Lehrpläne und Instruktionen und anderer gemeinsamer Maßregeln unter gehöriger allseitiger Erwägung bewirken?

Man begreift, daß nur eine gemischte Behörde geeignet ist, alle Schulen, unbeschadet ihrer Individualität, nach gemeinsamen Grundzügen und zum Heile des Ganzen, zu entfalten und zu verwalten. Die Bildung eines **Oberschulrathes**, an welchem sämmtliche Ministerien Theil haben, erscheint für kleinere und Mittelstaaten als der einzige Ausweg zur Erreichung jenes Zweckes. Welches Ministerium dann die verantwortliche Exekutive dieses Oberschulrathes übernimmt, darauf kommt schließlich weniger an, sobald dieser Oberschulrath nur gut organisirt und in ihm jeder bedeutende Zweig der öffentlichen Erziehung richtig vertreten ist.

Schluß.

Jede Neugestaltung des Unterrichtswesens in jedem deutschen Lande hat den entwickelten Ideen und Thatsachen gemäß sonach folgende

Reformsätze

zur Grundlage ihrer Entfaltung zu wählen.

I.

Die Schulverfassung des Landes unterscheidet die öffentlichen Bildungsanstalten a) der Art nach in allgemeine (humanistische) und Berufs- oder Fachschulen; b) dem Grade nach in niedere, mittlere und höhere. (Im Sinne und nach den Motiven von S. 12, 56—59, 91.)

Der Hauptzweck der allgemeinen Schulen ist die wahrhaft harmonische Menschenbildung. (S. 9 ꝛc.)

II.

Sämmtliche höhere oder Hochschulen erhalten den Gattungsnamen Akademie und werden akademisch und so organisirt, daß sie ihrem Doppelberufe — als Horte der Wissenschaft und als Erziehungsanstalten, mit vorzugsweiser Berücksichtigung des letzteren — vollkommen zu entsprechen vermögen. — Sie bilden in ihrer Gesammtheit die allgemeine Landesuniversität. (Im Sinne u. nach d. Motiv. v. S. 91, 92, 178, 179—208; 285—293.)

III.

Die niederen allgemeinen Schulen sind der Kindergarten und die Gemeindeschule.

IV.

An allen Orten, selbst in allen Dörfern, wo das Bedürfniß hervortritt, wird vom Staate durch die Gemeinden die Errichtung von Kindergärten bewirkt. (I. S. u. n. d. M. v. S. 59—60.)

V.

Die Gemeindeschule ist das erste eigentlich öffentliche Glied des Unterrichtsorganismus, dessenungeachtet aber nicht Staats-, sondern reines Gemeindeinstitut. Sie zerfällt in eine untere und obere Abtheilung. Jene ist das unterste öffentliche Fundament aller öffentlichen Bildungsanstalten. Die Aufgabe der oberen Abtheilung ist die Humanitätsbildung für die niederen Stände. (I. S. u. n. d. M. v. S. 12, 61, 62, 63—75, 88.)

Wo die Kräfte der Gemeinde nicht ausreichen, tritt der Staat ein. Diese Unterstützung der Gemeindeschulen wird durch ein Gesetz organisirt. — Dasselbe gilt von allenthalben einzurichtenden männlichen und weiblichen Fortbildungsanstalten, die als Fortsetzung der Gemeindeschule an die Stelle der Sonntagsschulen treten. (S. 75.)

VI.

Die mittleren allgemeinen Schulen sind die Realschule und das Gymnasium.

VII.

Die Realschule hat zum Zwecke, für die mittleren Stände eine passende Humanitätsbildung und zwar in der Regel als Vorbereitung zum unmittelbaren Eintritte in das praktische Leben zu gewähren. Sie führt ihren Kursus zwei Jahre über den der Gemeindeschule hinaus und ist mit letzterer verbunden. (J. S. u. n. M. v. S. 77, 78—86, 87, 88.)

In Sachsen dürfte beinahe in allen Gemeinden, wo die Zahl der männlichen Schulkinder die Hundert erreicht, die Realschule als Bedürfniß erscheinen.

Als Seitenstück dieser Real- oder höheren Bürgerschulen werden unter ähnlichen Bedingungen höhere Mädchenschulen hergestellt. (S. 88.)

Der Beruf des Gymnasiums dagegen ist, für die höhere und höchste Schicht der bürgerlichen nnd Geschäftswelt die angemessenste humanistische Vorbildung zu gewähren. (S. 88, 89.)

Seine Natur ist ächte, harmonische Menschenbildung und innerhalb derselben weise Berücksichtigung der Bedürfnisse nachfolgender höherer Berufsstudien. (S. 64—74, 92—128; 129, 153.)

Das Gymnasium ist die alleinige oder doch eigentlichste Basis aller Akademien. (S. 207, 209.) Es modifizirt und gestaltet sich dasselbe entweder als ein reales oder ideales. (S. 77, 78, 84, 90, 130—144; 150—152.)

Beide Arten sind nicht in der Weise isolirter Real- und Idealgymnasien, sondern stets in wahrhaft organischer Kombination — als Normalgymnasien — einzurichten. Alle Gymnasien des Landes werden Staatsanstalten und in hinlänglicher Anzahl in der Eigenschaft als Normalgymnasien organisirt*). (S. 29, 152—162, 170—177, 275.)

---

*) wobei die vorn im Plane (Nr. 9, S. 161) angegebenen Direktorialverfassung bei etwaigem Ueberwiegen der praktischen Nachtheile preis gegeben werden kann.

Je nach den Kulturverhältnissen des Volkes kann man in Deutschland auf 2—5 mal Hunderttausend Seelen ein Normalgymnasium rechnen. Für Sachsen scheint die erstere Zahl als Maaßstab dienen zu müssen, wonach mindestens 10, wo nicht 12 dergleichen Schulen nothwendig werden.

VIII.

Für die höhere humanistische Bildung ist die Universität (in ihrer Eigenschaft als Pflegerin der Wissenschaft an sich) namentlich aber deren philosophische Fakultät als dasjenige Glied des öffentlichen Unterrichts, das dem Bedürfnisse der Staatsbürger nach der höheren und höchsten allgemeinen Bildung Genüge zu leisten hat, anzusehen und demgemäß zu kultiviren und in den Organismus zu stellen. (S. 12, 58, 178.)

IX.

Die Fachschulen sind, außer dem Grade nach (N. I.) zu unterscheiden in solche für die realen und solche für die idealen Fächer. (S. 90; 178.)

Der Realismus verlangt von dem modernen Staate Berufsschulen zunächst für vier ausgeprägt realistische Zweige: für die Urgewerbe, die Kunstgewerbe oder Technik, den Handel, die Landesvertheidigung; der Idealismus dagegen für die bildende Kunst, die Lehrkunst und die Fakultätsfächer der Universität (im engeren Sinne).

X.

Betreffs der Urgewerbe bedarf ein Staat (wie Sachsen) dreier vollständig organisirter Hochschulen, nämlich

a) einer Bergakademie (J. S. u. n. d. M. v. S. 208—213),
b) einer Forstakademie (S. 213—232),
c) einer Landwirthschaftsakademie (S. 232, 235, 243—248).

Die letzteren beiden sind weder mit der Universität noch mit der polytechnischen Akademie verbunden, sondern isolirt oder in isolirter Kombination in den Organismus zu stellen; die erstere nur dann der polytechnischen Schule einzuverleiben, wenn diese innerhalb der bergbautreibenden Gegend ihren Sitz hat, außerdem isolirt zu organisiren. (S. 210, 248—257.)

Für Sachsen erscheint die isolirte Gestaltung der Berg-, und die isolirte Kombination der Forst- und Landwirthschaftsakademie als das allein Zweckmäßige. Die in bemerkenswerther und bekannter Weise schon sehr entwickelte sächsische Bergakademie ist als eine Centralschule für einen möglichst großen Theil der deutschen Bundesstaaten einzurichten. Dasselbe gilt von der sächsischen Forstakademie. (Motiven wie oben.)

XI.

Mittlere Fachschulen für die Urgewerbe sind in einem deutschen Staate nur ausnahmsweise Bedürfniß und nur dann in ausgeprägter Organisation aufzustellen. (Im S. u. nach d. Motiv. v. S. 239—243.)

Von niederen Fachschulen erfordern die Urgewerbe im Unterrichtsstaate Bergschulen (im Sinne von S. 209) und Ackerbauschulen (S. 236—239.)

Von jeder dieser beiden Schularten bedarf Sachsen etwa 4—6.

XII.

Die Pflege der technischen oder Kunstgewerbe erheischt zuvörderst eine entwickelte polytechnische Akademie. (J. S. u. n. d. M. v. S. 180, 258—267.) Es bildet dieselbe als eine Kombination wahrer Hochschulen für die verschiedenen Bildungsbedürfnisse und Zweige der Technik, in ihren einzelnen Berufsschulen den technischen Gegensatz zu den kombinirten idealen Fachschulen bei der Universität (S. 267, 269—271). Ihre Grundlage ist, wie bei den Urgewerbsakademien, das Realgymnasium (S. 20, 92 2c., 171—177).

XIII.

Die mittlere Sphäre der technischen Berufswelt erheischt eigne polytechnische Mittelschulen. (J. S. u. n. d. M. v. S. 271—273; 274.)

Sachsen bedarf deren etwa zwei; eine in Dresden und an die Akademie sich anlehnend, und eine in Chemnitz. Für eine etwa nöthige dritte ist Leipzig der passendste Ort, und eine Kombination derselben mit der dortigen Handels- und Baugewerken- und Zeichnenschule die vortheilhafteste Stellung.

XIV.

Eigentliche und ausgeprägte niedere technische (Gewerbs-) Schulen sind nur ausnahmsweise, und wo das Bedürfniß und die vortheilhafte Gelegenheit entschieden hervortritt, zu organisiren. (S. 273.)

Mit Ausnahme einiger Fälle wird dem Bildungsbedürfnisse der untersten Schicht der Techniker (der Handwerker) durch gewerbliche Fortbildungsanstalten angemessener entsprochen.

XV.

Der Handel verlangt im Gebiete der Berufsschulen keine Akademie, dagegen mehrere (am vortheilhaftesten mit den polytechni-

schen Mittelschulen zu verbindende) mittlere Handelslehranstalten (J. S. u. n. d. M. v. S. 272, 274),

Für Sachsen drei: In Dresden, Leipzig, Chemnitz.

sowie möglichst viele, in der Form von Fortbildungsanstalten einzurichtende niedere Fachschulen.

XVI.

Das Interesse der Landesvertheidigung erheischt die Unterhaltung einer wohlausgebildeten Militärakademie und zwar am Orte der polytechnischen Akademie, mit welcher sie, ohne ihr förmlich einverleibt zu sein, in ergänzender Verbindung steht. Ihre Basis ist das Realgymnasium. (J. S. u. n. d. Motiv. v. S. 20, 25, 275—278.)

XVII.

Um die systematische Erziehung von bildenden Künstlern zu ermöglichen, unterhält der Staat eine demgemäß organisirte lebenskräftige Kunstakademie. (S. 20, 278.)

Nur in einem großen und reichen Staate vermag eine derartige Akademie in voller Lebenskraft zu blühen. Für die kleineren Staaten ist es weiser, sich angemessen hierin zu beschränken und, um die Vollendung der künstlerischen Ausbildung ihrer Landeskinder zu unterstützen, mit einem größeren Staate behufs der Benutzung dessen größerer Kunstakademie einen Vertrag abzuschließen.

XVIII.

Die Fachschulen für die Aerzte, Juristen, Theologen und verwandte ideale Fächer sind in angemessener Kombination bei der Universität und innerhalb derselben gemäß No. II. zu organisiren. (J. S. u. n. d. M. v. S. 18, 188 ꝛc., 200 ꝛc., 285—293.) Ihre Basis ist das Idealgymnasium.

XIX.

Vor allem aber ist die Erziehung tüchtiger Lehrer und die sorgfältigste und rationellste Kultur des Seminarwesens, ingleichen die Einrichtung eines höheren Seminars zu bewerkstelligen. (S. 62, 63—74; 151; 279—285.)

Denn ein theoretisch und praktisch angemessen durchgebildetes Lehrerpersonal, verbunden mit der

XX.

Herstellung einer wohlorganisirten Oberaufsichtsbehörde (J. S. u. n. d. M. v. S. 14 ꝛc., 27, 294 ꝛc.) ist der Anfang und das Ende jeder wahren Schulreform.

Druck von Breitkopf und Härtel in Leipzig.